

Erkenning geven in oudergesprekken



*Conversatie-analytisch onderzoek naar het geven van erkenning
door leerkrachten in het Speciaal Basisonderwijs*

Master Contextuele Benadering uitstroom onderwijs
M. Quartel-Daniëls 17/19
Begeleider: Dr. T. van den Belt
Juni 2020

SUMMARY

Teachers in special educational schools have about one hundred conversations with parents each year. The contextual theory says that acknowledging students and their parents is one of the most important ways to strengthen the triangle between students, parents and their schools.

This research shows that, though they do give acknowledgement to parents and students, there is a lot to gain for teachers at this point. After stating, with arguments from the contextual theory, the deep impact that giving acknowledgement can give, this research shows that teachers without knowledge only use a part of this rich skill by nature. The ten conversations that are analyzed show that the parts of the acquirement that have the most impact on the growth of the student are not used.

Thereby the three interviews with the teachers that led the conversations, show the impact that the socialization of the teacher has on the manner of giving acknowledgement to parents and students. It shows that teachers treat parents differently, based on their own belief of what is right for the student. This belief turns out to have strong links with the way acknowledgment was given in their upbringing.

This research concludes with recommendations for how the teacher could be helped to learn to see the giving part in what the parent and the student does. Practicing this could have a great impact, not only on the ways teachers give acknowledgment, but on their entire look at the behavior of parents and students.

Keywords: giving acknowledgment – giving credit – teacher-parent communication – contextual approach – conversational analysis

INHOUDSOPGAVE

SUMMARY	1
1. INLEIDING	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Probleemstelling	6
1.3 Vraagstelling	7
1.4 Deelvragen	7
1.5 Doelstelling	7
1.6 Persoonlijke professionalisering	7
2 METHODE VAN ONDERZOEK	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Onderzoeksmethoden	8
2.2.1 Literatuuronderzoek	8
2.2.2 Toegepaste conversatieanalyse	9
2.2.3 Diepte-interviews	9
2.3 Respondenten	11
2.4 Betrouwbaarheid	11
2.5 Validiteit	11
2.6 Onderzoeksverloop	12
3 ERKENNING GEVEN IN HET ONDERWIJS	13
3.1 Inleiding	13
3.2 Begrip tonen of erkenning geven	13
3.2.1 ‘Begrip tonen’ in de conversatieanalyse	13
3.2.2 ‘Erkenning geven’ in de contextuele theorie	13
3.2.3 Begrip tonen of erkenning geven in dit onderzoek	14
3.3 Erkenning geven in gesprekken	15
3.3.1 Het uitnodigen tot erkenning	15
3.3.2 Het geven van erkenning voor het geven door de professional	15
3.3.3 Het geven van erkenning voor onrecht door de professional	16

3.4 Rapportgesprekken	16
3.5 Manieren van het geven van erkenning in rapportgesprekken	17
3.5.1 Het uitnodigen tot erkenning	18
3.5.2 Het geven van erkenning voor het geven door de professional	18
3.5.3 Het geven van erkenning voor onrecht door de professional	19
3.6 Observatieschema	20
3.6 Samenvatting	22
4 INZICHT IN HET GEVEN VAN ERKENNING	23
4.1 Inleiding	23
4.2 Wijzen van uitnodigen tot erkenning	23
4.2.1 Wijzen van uitnodigen	23
4.2.2 Wijzen van erkenning geven door ouders	25
4.3 Wijzen van het geven van erkenning door de leerkracht voor het ‘geven’	26
4.3.1 Wijzen van erkenning voor het ‘geven’ van de leerling	26
4.3.2 Wijzen van erkenning voor het ‘geven’ van de ouder	28
4.4 Wijzen van het geven van erkenning door de leerkracht voor het onrecht	29
4.4.1 Wijzen van erkenning aan de leerling voor het onrecht	29
4.4.2 Wijzen van erkenning voor de ouder voor het onrecht	30
5 DE LEERKRACHT OVER ERKENNING GEVEN	31
5.1 Inleiding	31
5.2 (On)bewust handelen	31
5.3 Erkenning geven	32
5.4 Het ‘geven’ onderzoeken	33
5.5 Socialisatie van de leerkracht	34
5.5.1 Erkenning in de eigen opvoeding	34
5.5.2 Effecten van de eigen socialisatie	35
5.6 Voornemens voor de toekomst	37
6 IN RELATIE TOT DE CONTEXTUELE THEORIE	38
6.1 Inleiding	38
6.2 De impact van de erkenning door de leerkracht volgens de contextuele theorie	38
6.3 Erkenning aan de ouder en het verband met de socialisatie van de leerkracht	39

6.4 Erkenning aan de leerling en het verband met de socialisatie van de leerkracht	40
6.5 Handreikingen voor in de praktijk	41
7 CONCLUSIE, REFLECTIE EN DISCUSSIE	43
7.1 Conclusie	43
7.2 Externe validiteit	43
7.3 Beperkingen	44
7.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	44
LITERATUURLIJST	46
BIJLAGEN	50
BIJLAGE A. TOESTEMMINGSVERKLARING RESPONDENTEN	51
BIJLAGE B. TRANSCRIPTIE CONVENTIES	54
BIJLAGE C. INTERVIEW INSTRUCTIE EN TOPICLIJST	56
BIJLAGE D. LABELSCHEMA RAPPORTGESPREKKEN	58
D.1 Gegevens respondenten	58
D.2 Observatieschema wijzen van erkenning geven	59
D.3 Rapportgesprekken Onderbouw	60
D.4 Rapportgesprekken Middenbouw	61
BIJLAGE E. LABELSCHEMA INTERVIEWS	64
E.1 Gegevens respondenten	64
E.2 KERNLABEL 1 (On)bewust handelen	64
E.3 KERNLABEL 2 Erkenning geven	64
E.4 KERNLABEL 3 Het ‘geven’ onderzoeken	65
E.5 KERNLABEL 4 Socialisatie van de leerkracht	65
E.6 KERNLABEL 5 Voornemens voor de toekomst	66
BIJLAGE F. BELANGRIJKE BEGRIPPEN	67

1. INLEIDING

1.1 Aanleiding

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat een goede samenwerking tussen school en ouders een positieve invloed heeft op zowel de prestaties als het gedrag van leerlingen (Menheere en Hooge, 2010; Nokali, Bachman, Votruba-Drzal, 2010; Bakker, Denessen, Dennissen & Oolbekkink-Marchand, 2013; Herweijer, Vogels & Andriessen, 2013; Lusse & Diender, 2014; Denessen & Raket, 2016). Ook in het speciaal (basis)onderwijs¹ is deze samenwerking van belang (Flinkeveugel & Eenshuistra, 2017). Hoe beter de twee werelden waar een leerling in leeft op elkaar zijn afgestemd, hoe gunstiger dit is voor de ontwikkeling van de leerling (Marzano, 2007; Hattie, 2009; Ministerie Jeugd & Gezin, 2010). In de ideale situatie werken ouders en de school samen en ondersteunen ze elkaar bij hun taken (Herweijer & Vogels, 2013). Het opstarten en versterken van deze samenwerking vindt plaats in de oudergesprekken (Pameijer, Beukering, Lange & Schulpten, 2010; Kassenberg & Petri, 2015).

De overstap naar het SBO is ingrijpend (Harris, 2016). Uit onderzoek blijkt dat 43% van de ouders niet tevreden is over het schoolkeuzeproces van hun kind met extra onderwijsbehoeften (Eck & Rietdijk, 2017). Aan de overstap van de basisschool naar het SBO liggen zorgen rondom de ontwikkeling van de leerling ten grondslag (Doorn, 2017), die invloed hebben op de verwachtingen van ouders ten opzichte van de leerkracht en de school (Janus, Kopechanski, Cameron & Hughes, 2008). Zo zijn ouders in sommige gevallen geschaad in hun vertrouwen in leerkrachten na het ervaren van een mislukking op de basisschool van herkomst, of ze hebben onrealistisch hoge verwachtingen van de SBO-leerkracht (Janus, Kopechanski, Cameron & Hughes, 2008). Deze verwachtingen blijken na de invoering van Passend Onderwijs gestegen (Ledoux, Linden, Stege, Hoeven, Eck & Exalto, 2019). In andere gevallen houden ouders cruciale informatie achter om de kans op plaatsing van hun kind te vergroten (Ledoux et al., 2019).

Daarbij komt dat leerkrachten in het SBO een andere beginsituatie hebben als het gaat om het contact met ouders, dan leerkrachten in het regulier onderwijs. Ze zijn van te voren uitvoerig geïnformeerd door toelaatbaarheidsverklaringen en de overdracht van de vorige school, beide gericht op de zorg rondom de leerling en/of de ouders. Er zijn aanwijzingen dat deze voorkennis en daarmee de verwachting van de leerkracht, de werkelijke ontwikkeling van de leerling kan beïnvloeden (Rosenthal & Jacobson, 1968). Leerkrachten in het SBO ervaren de steun van ouders als minder groot dan leerkrachten uit het regulier onderwijs (Ledoux, Roeleveld, Langen, Smeets, 2012).

De houding van de leerkracht ten opzichte van ouders speelt een belangrijke rol in het creëren van een positieve ouder-school relatie die bijdraagt aan de groeiruimte van de leerling (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987; Epstein, 2001; Bhering, 2002; Ratcliff & Hunt,

¹ In het vervolg SBO.

2009; Menheere & Hooge, 2010). Denessen en Raket (2016) onderzochten manieren om de positieve rol van de leerkracht in het contact met ouders te vergroten. Uit dit onderzoek blijkt dat het vooral van belang is de leerkracht tijdens oudergesprekken te observeren.

Zoals hierboven genoemd is de houding van de leerkracht tijdens het oudergesprek van groot belang. Een houding die alle betrokken partijen recht doet vraagt echter veel van de professional (Michielsen, 2014). Een duidelijke omschrijving van wat deze houding inhoudt, is te vinden in de contextuele theorie, die hier de benaming ‘meerzijdige partijdigheid²’ aan geeft (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Deze theorie bepleit dat een meerzijdig partijdige houding richting alle betrokken partijen de ontwikkeling van de leerling ten goede komt. Dit houdt in dat de leerkracht een dialoog³ op gang kan brengen waarin alle betrokkenen worden uitgedaagd om woorden te geven aan waar ze recht op hebben. Om de betrokkenen uit te nodigen om te zien wat de ander geeft⁴ (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008) en welke kansen er zijn om zelf te geven (Boszormenyi-Nagy, 2009). Deze dialoog brengt de leerkracht tot stand door erkenning⁵ te geven aan alle betrokken partijen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Dit modelgedrag van de leerkracht nodigt de betrokken partijen uit om elkaar erkenning te geven en daarmee de balans in de onderlinge relaties te herstellen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

Om te onderzoeken hoe SBO-leerkrachten erkenning geven tijdens oudergesprekken wordt in dit onderzoek gekeken naar de leerkrachten van het SBO de Brug in Vianen⁶. De leerkrachten van SBO de Brug voeren tientallen gesprekken per jaar waarin ze de ontwikkeling van de leerlingen bespreken met ouders. Op welke wijze maken leerkrachten in deze gesprekken gebruik van erkenning geven en kunnen ze adviezen krijgen over mogelijke andere manieren voor het geven van erkenning?

1.2 Probleemstelling

Het opbouwen van een positieve ouder-school relatie vraagt een specifieke houding van de leerkracht, zeker na de ingrijpende overstap van het regulier basisonderwijs naar het SBO. Het is niet bekend op welke wijze de leerkrachten op SBO de Brug, om deze relatie te onderhouden, gebruik maken van het geven van erkenning en welke handreikingen er gedaan kunnen worden om deze vaardigheid te versterken.

² Een omschrijving van de belangrijkste begrippen van dit onderzoek is te vinden in bijlage F, zo ook ‘meerzijdige partijdigheid’.

³ Zie begrippenlijst voor de contextuele omschrijving van het begrip ‘dialoog’.

⁴ Zie begrippenlijst voor de contextuele omschrijving van het begrip ‘geven’.

⁵ Zie begrippenlijst voor de contextuele omschrijving van het begrip ‘erkenning’.

⁶ Bijlage F bevat een omschrijving van de leerlingpopulatie van SBO de Brug in Vianen.

1.3 Vraagstelling

Op welke wijze en in welke mate geven leerkrachten op SBO de Brug erkenning aan ouders en/of leerlingen tijdens oudergesprekken en welke handreikingen kunnen er vanuit de contextuele benadering gegeven worden om deze vaardigheid te versterken?

1.4 Deelvragen

1. Wat is er vanuit de (contextuele) theorie en eerder onderzoek bekend over het geven van erkenning en wat is er bekend over hoe deze vaardigheid ingezet kan worden tijdens oudergesprekken in het onderwijs?
2. Op welke wijze geven leerkrachten op SBO de Brug erkenning tijdens oudergesprekken?
3. Hoe verhouden de resultaten van de analyse van het beeldmateriaal zich tot de contextuele theorie over erkenning?
4. Welke handreikingen kunnen er gedaan worden om de vaardigheid van de leerkrachten om erkenning te geven te versterken?

1.5 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om te ontdekken op welke wijze leerkrachten in het SBO erkenning geven tijdens oudergesprekken, zodat er vanuit de contextuele benadering handreikingen gegeven kunnen worden om deze vaardigheid te versterken.

1.6 Persoonlijke professionalisering

Dit onderzoek zal bijdragen aan mijn expertise op het gebied van het contextueel werken binnen het onderwijs. Ik zal het geven van erkenning kunnen analyseren en het nut van deze vaardigheid kunnen beredeneren. Het leren geven van erkenning is voor mijn eigen functioneren als leerkracht van grote toegevoegde waarde. Het herkennen en beargumenteren van het nut van het geven van erkenning kan mij helpen in het coachen van collega's en het toepassen van het contextuele gedachtegoed in de praktijk. Wanneer leerkrachten geoefend zijn in het geven van erkenning en overtuigd zijn van het belang van deze vaardigheid, zal dit de ontwikkeling van de leerling ten goede komen.

2 METHODE VAN ONDERZOEK

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat de verantwoording voor de methode van onderzoek. In de eerste plaats zal de methode van onderzoek per deelvraag worden beschreven. Vervolgens volgt er een verantwoording van de respondenten. Aan het einde van het hoofdstuk wordt het waarborgen van de betrouwbaarheid en validiteit besproken.

2.2 Onderzoeksmethoden

Dit onderzoek is opgezet als een kwalitatief onderzoek. Hier is voor gekozen omdat een kwalitatief onderzoek inzichten geeft in gedrag en ervaringen van mensen, waardoor het mogelijk is om betekenis te geven aan de beschreven inzichten (Baarda, Goede & Teunissen, 2013). In dit beschrijvende onderzoek wordt een beeld geschetst van de gedachten, gevoelens en gedragingen van leerkrachten op SBO de Brug aangaande het geven van erkenning tijdens oudergesprekken. Om zowel de gedachten, gevoelens en gedragingen van de leerkrachten te onderzoeken is methodetriangulatie nodig (Baarda et al., 2013). In deze paragraaf worden de gekozen methoden beargumenteerd: literatuuronderzoek (paragraaf 2.2.1), toegepaste conversatieanalyse (paragraaf 2.2.2) en diepte-interviews (paragraaf 2.2.3).

2.2.1 Literatuuronderzoek

Om antwoord te geven op deelvraag 1: ” Wat is er vanuit de (contextuele) theorie en eerder onderzoek bekend over het geven van erkenning en wat is er bekend over hoe deze vaardigheid ingezet kan worden tijdens oudergesprekken in het onderwijs?”, is met behulp van een literatuurstudie een kijkkader opgesteld met alle mogelijke wijzen waarop het geven van erkenning kan worden ingezet in oudergesprekken (tabel 3.2). Dit kijkkader dient als template om de rapportgesprekken te analyseren (Baarda et al., 2013).

Literatuuronderzoek is een geschikte methode om te onderzoeken welke informatie er al bekend is, om zo breed mogelijk alle facetten te beschrijven (Doorewaard, Kil & van der Ven, 2019). Om de gewenste literatuur te vinden is er, naast de literatuur geschreven door Boszorményi-Nagy, gebruik gemaakt van Springer, Wiley, ERIC Research Gate, Academic search en Google Scholar. Hierbij is gebruik gemaakt van de volgende zoektermen:

- Contextuele benadering/theorie/therapie en erkenning (geven) / *Contextual approach/theory/therapy and acknowledgement/acknowledging/acknowledge/credit.*
- Erkenning/begrip geven in ouder-docent relatie/interactie / *Acknowledgement/acknowledging in parent-teacher relation/interaction.*

- Erkenning/begrip geven in het onderwijs / *Acknowledgement/acknowledging/giving credit in education.*
- Erkenning (geven) in meerzijdig(e) (gerichte) partijdigheid / *acknowledgement/acknowledging/acknowledge/giving credit in multidirected partiality/mutual position-taking.*

2.2.2 Toegepaste conversatieanalyse

Om deelvraag 2 en deelvraag 3 te beantwoorden, wordt naast literatuuronderzoek gebruik gemaakt van de toegepaste conversatieanalyse, waarmee de opgenomen gesprekken grondig worden geanalyseerd (Noordegraaf, Schep & Koole, 2018). Door middel van het gebruik van de toegepaste conversatieanalyse kan een realistisch beeld worden gegeven van de gedragingen van de leerkrachten. De betrouwbaarheid wordt gewaarborgd door de gesprekken te filmen en te transcriberen (Baarda et al., 2013). Bij het transcriberen wordt gebruik gemaakt van de notatie conventies van Jefferson (1979, 1983a, 1983b)⁷.

Om antwoord te geven op deelvraag 2: “Op welke wijze geven leerkrachten op SBO de Brug erkenning tijdens oudergesprekken?” worden de rapportgesprekken bekeken vanuit de toegepaste conversatieanalyse. Alle wijzen van erkenning geven worden open gecodeerd en daarna door middel van axiaal coderen gegroepeerd. Uiteindelijk wordt op basis van deze codes door middel van selectief coderen gekomen tot de kern- en sublabels. Wanneer antwoord gegeven is op deelvraag twee, kan aan de hand van deze kern- en sublabels een antwoord worden gegeven op deelvraag 3: “Hoe verhouden de resultaten van de analyse van het beeldmateriaal zich tot de contextuele theorie over erkenning?”. Hiervoor wordt het kijkkader vanuit de literatuur (tabel 3.2) vergeleken met de resultaten van deelvraag 2: “Op welke wijze geven leerkrachten op SBO de Brug erkenning tijdens oudergesprekken?”

2.2.3 Diepte-interviews

Naast literatuuronderzoek en toegepaste conversatieanalyse wordt er gebruik gemaakt van diepte-interviews (Baarda et al., 2013). Waar door middel van de toegepaste conversatieanalyse gekeken wordt naar zowel de non-verbale als de verbale interactie tussen de leerkracht en de ouders, gaan de diepte-interviews over de reconstructie van het gezichtspunt van de respondenten (Wester, 2019). De interviews zijn geanalyseerd vanuit de volgende vragen: Welke beweegredenen had de leerkracht om op een bepaalde wijze te reageren op de ouder (Baarda & Van Der Hulst, 2017)? In welke mate is de leerkracht zich van de gebruikte wijze van erkenning geven bewust? Ziet de leerkracht achteraf mogelijkheden voor het geven van erkenning?

Het kijkkader voor de interviews van dit onderzoek bestaat uit kern- en sublabels. De labels zijn opgesteld door het beeldmateriaal vanuit deelvraag vier van dit onderzoek te bekijken. Met behulp van dit kijkkader wordt een antwoord gegeven op deelvraag 4: “Welke

⁷ De gebruikte notatie is uitgewerkt in bijlage C.

handreikingen kunnen er gedaan worden om de vaardigheid van de leerkrachten om erkenning te geven te versterken?”. Hiervoor is gebruik gemaakt van open coderen. Daarna zijn alle fragmenten van het beeldmateriaal die onder de labels vallen geselecteerd. De codes die behoren bij deze fragmenten zijn door middel van axiaal coderen gegroepeerd. Door uiteindelijk selectief te coderen is gekomen tot de definitieve kern- en sublabels waarmee deelvraag 4 kan worden beantwoord (figuur 2.1).

Kernlabel 1 (On)bewust handelen	Onbewust	
	Bewust	
Kernlabel 2 Erkenning geven	Ouder	Erkenning geven
		Erkenning geven voor de moeite
		Uitnodigen tot het geven van erkenning
		Positieve effecten
	Leerling	Erkenning geven
		Positieve effecten
Kernlabel 3 Het 'geven' ontdekken	Het geven van de ouder	Leerkracht ziet het geven
		Leerkracht ziet het geven niet
	Het geven van de leerling	Leerkracht ziet het geven
		Leerkracht ziet het geven niet
Kernlabel 4 Socialisatie van de leerkracht	Invloed eigen opvoeding	
	Eigen socialisatie heeft invloed op:	Ervaren van het oudercontact
		Reactie op het oudercontact
	Leerkracht ervaarde het gesprek als:	Moeilijk Fijn
Kernlabel 5 Voornemens voor de toekomst	Het geven benoemen	
	Als duo-leerkracht deze processen direct benoemen	
	Erkenning geven voor de moeiten van ouders	

Tabel 2.1: Kern- en sub labels in de diepte-interviews

Het antwoord op deelvraag 4 wordt, samen met de antwoorden op de andere deelvragen

gebruikt om tot de handreikingen voor leerkrachten te komen. Hierbij worden de resultaten van de geanalyseerde diepte-interviews ook gebruikt om de handreikingen vanuit de theorie, af te stemmen op de behoefte van de leerkracht in de praktijk.

2.3 Respondenten

Voor het selecteren van de drie leerkrachten uit de elf leerkrachten van SBO de Brug wordt gebruik gemaakt van een beredeneerde steekproef (Baarda et al., 2013) waarbij leerkrachten met een maximum aan variatie wat betreft werkervaring worden geselecteerd. Er is gekozen voor drie leerkrachten, zodat er van elke leerkracht een veelvoud aan gesprekken kunnen worden getranscribeerd. Op deze wijze kan de vaardigheid van het geven van erkenning in de diepte worden geanalyseerd, wat de validiteit van het onderzoek verhoogt (Baarda et al., 2013).

Er is gekozen voor de rapportgesprekken, waarbij de leerlingen van negen jaar en ouder aanwezig zijn. Er is voor deze gesprekken gekozen omdat ze met elkaar te vergelijken zijn qua structuur en aanwezige partijen (Baarda et al., 2013). De transcripten van de tien gesprekken zullen geanalyseerd worden (Mazeland, 2008) om de wijze waarop erkenning wordt gegeven te ontdekken en om te observeren waar handreikingen geboden kunnen worden om deze vaardigheid verder te ontwikkelen (Denessen & Raket, 2016, Noordegraaf et al., 2018).

Er is geïnformeerde toestemming (informed consent - Baarda et al., 2013) van de betrokken ouders gevraagd door hen voorafgaande aan het gesprek te informeren over het onderzoek en hen de keuze te geven om al dan niet deel te nemen. Dit wordt vastgelegd in een toestemmingsformulier, waarin de anonimiteit van de respondenten wordt vastgelegd (bijlage A).

2.4 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van onderzoeksgegevens stijgt wanneer deze onafhankelijk zijn van toeval (Baarda et al., 2013). In dit onderzoek is de betrouwbaarheid ten eerste vergroot door het filmen van de rapportgesprekken en interviews. Hierdoor treedt er geen verlate registratie op (Baarda et al., 2013). De data is gebaseerd op geheel natuurlijke situaties, aangezien gebruikelijke rapportgesprekken zijn gefilmd, zonder dat de onderzoeker hierbij aanwezig was (Noordegraaf et al., 2018).

Ten tweede zijn alle rapportgesprekken en interviews woordelijk getranscribeerd. Deze transcripten zijn toegevoegd in het bronnenboek. Als laatste wordt de betrouwbaarheid vergroot door het gebruik van een interviewleidraad. Hierdoor wordt het onderzoek minder afhankelijk van de onderzoeker.

2.5 Validiteit

De validiteit of geldigheid van onderzoeksgegevens houdt in dat de gegevens een juist beeld geven van de werkelijkheid en daarmee de onderzoeksvraag correct beantwoorden (Baarda et al.,

2013). De geldigheid van dit onderzoek is ten eerste gewaarborgd door de keuze van de respondenten. De rapportgesprekken zijn niet gekozen door de onderzoeker: het waren vijf achter elkaar geplande rapportgesprekken. De drie leerkrachten die zijn geselecteerd hebben een maximum aan variatie wat betreft werkervaring. De interviews zijn gehouden op een locatie naar keuze van de geïnterviewde: thuis of juist in de werksituatie.

Ten tweede is de geldigheid sterk gewaarborgd door het filmen van niet vooropgezette gesprekken in de praktijk. Hierdoor worden de werkelijke gedragingen als het gaat om erkenning geven vastgelegd en kon de onderzoeksvraag beantwoord worden.

2.6 Onderzoeksverloop

Om de repliceerbaarheid van het onderzoek te vergroten wordt in deze paragraaf het verloop van het onderzoek kort omschreven.

Het onderzoek is gestart met een literatuuronderzoek naar de beschikbare literatuur en bevindingen uit eerder onderzoek. De resultaten van dit literatuuronderzoek zijn beschreven in hoofdstuk 3. Nadat de respondenten zoals beschreven zijn geselecteerd, zijn van elke leerkracht vijf rapportgesprekken gefilmd. Deze gesprekken zijn getranscribeert met gebruik van de transcriptie conventies van Mazeland (bijlage B). De transcripten van de rapportgesprekken zijn gecodeerd zoals beschreven in subparagraaf 2.2.2. Naar aanleiding van deze analyse is het eerste rapportagehoofdstuk geschreven: hoofdstuk 4.

Vervolgens is er bij de leerkrachten een diepte-interview afgenomen volgens de interviewinstructie (bijlage C). Deze interviews zijn gecodeerd, zoals beschreven staat in subparagraaf 2.2.3. Aan de hand van deze gegevens is het tweede rapportagehoofdstuk geschreven: hoofdstuk 5.

Het literatuuronderzoek en de gegevens uit de rapportagehoofdstukken zijn samengebracht in hoofdstuk 6, door de resultaten te vergelijken met de gevonden literatuur. Hoofdstuk 6 wordt afgesloten met de handreikingen aan leerkrachten en teams. In hoofdstuk 7 wordt aan de hand hiervan de conclusie op de onderzoeksvraag beschreven, gevolgd door de onderbouwing van de externe validiteit, de beschrijving van de beperkingen en de aanbevelingen voor verder onderzoek.

3 ERKENNING GEVEN IN HET ONDERWIJS

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de eerste deelvraag: *‘Wat is er vanuit de (contextuele) theorie en eerder onderzoek bekend over het geven van erkenning en wat is er bekend over hoe deze vaardigheid ingezet kan worden tijdens oudergesprekken in het onderwijs?’*

In paragraaf 3.2 wordt ‘erkenning geven’ bekeken vanuit de conversatieanalyse en de contextuele theorie. Om dit in paragraaf 3.4 specifiek te kunnen toepassen op rapportgesprekken, wordt deze specifieke wijze van gesprekken voeren eerst uitgewerkt in paragraaf 3.3. Vervolgens wordt er in paragraaf 3.4 ingezoomd op het geven van erkenning door leerkrachten in deze rapportgesprekken. De theorie wordt samen met eerdere onderzoeken geraadpleegd om te ontdekken op welke manieren leerkrachten erkenning kunnen geven tijdens oudergesprekken. Deze bevindingen zijn samengevoegd in een observatieschema (tabel 3.2)

3.2 Begrip tonen of erkenning geven

In deze paragraaf wordt het geven van erkenning bekeken vanuit de conversatieanalyse, waarin dit wordt omschreven als ‘begrip tonen’. Daarna wordt in paragraaf 3.2.2 ditzelfde ‘geven van erkenning’ bekeken vanuit de contextuele theorie. Tot slot worden in paragraaf 3.2.3 deze twee uitgangspunten met het oog op de bruikbaarheid in dit onderzoek vergeleken.

3.2.1 ‘Begrip tonen’ in de conversatieanalyse

In gesprekken laten mensen elkaar voortdurend weten of ze hebben begrepen wat de ander heeft gezegd (Mondada, 2011). Begrijpen doelt hier op de interactie: ik hoor wat je zegt, ik geef een passende reactie, zodat we door kunnen gaan met het gesprek (Noordegraaf et al., 2018). In de conversatie analytische literatuur zijn er twee manieren van begrip tonen, namelijk begrip *claimen* en begrip *demonstreren* (Koole, 2010). Koole beschrijft dat een begripsclaim laat zien *dat* de uiting begrepen is, bijvoorbeeld door met ‘ja’ te reageren. Een begripsdemonstratie laat zien *hoe* een uiting begrepen is, door bijvoorbeeld een gedeelte van de zin te herhalen.

3.2.2 ‘Erkenning geven’ in de contextuele theorie

Boszormenyi-Nagy (2009) ziet het als taak van de professional om een dialoog op gang te brengen waarin alle betrokkenen worden uitgedaagd om woorden te geven aan waar ze recht op hebben, om te zien wat de ander geeft (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008) en welke kansen er

zijn om zelf te geven (Boszormenyi-Nagy, 2009). ‘Geven’ gaat in de contextuele theorie over de zorg en aandacht die de ander aanbiedt. Het is van belang dat dit geven wordt gezien, dat er erkenning⁸ voor wordt gegeven. Deze erkenning vergroot namelijk de zelfvalidatie⁹ (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Door als professional gepaste erkenning te geven voor ieders constructieve intenties en zorgen wordt de ander uitgenodigd om hetzelfde te doen. “Dat wil zeggen: ieders zelfonderzoek te intensiveren en ieders bereidheid om met consideratie en zorg op de anderen te reageren, te vergroten.” (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008, p. 346). Onder ‘de ander’ vallen alle betrokken partijen, ook het kind.

Het stimuleren van het geven van erkenning door de ouder aan het kind is van grote waarde. Dit vergroot de zelfvalidatie van het kind namelijk op een sterkere wijze dan de erkenning van de professional. Dit komt doordat de relatie tussen de ouder en het kind existentieel¹⁰ is en de relatie met de professional van tijdelijke aard (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

Naast het stimuleren van het geven van erkenning van de betrokken partijen aan elkaar, wordt erkenning geven in de contextuele theorie als één van de belangrijkste tools van de professional zelf gezien (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). De professional geeft erkenning voor de relationele rechten, zowel voor constructieve als voor de destructieve rechten van alle betrokkenen (Van den Belt, 2018).

3.2.3 Begrip tonen of erkenning geven in dit onderzoek

Begrip tonen in de conversatie analytische literatuur gaat over begrijpen in de interactionele zin. Erkenning geven zoals het zijn betekenis vindt in de contextuele theorie krijgt juist intrapsychische inhoud. Tussenmenselijk gezien gaat het namelijk over ‘ik begrijp wat je voelt, denkt en wilt’ (Noordegraaf et al., 2018).

De transcripten van dit onderzoek bekijken vanuit het conversatie analytische ‘begrip tonen’, geeft geen antwoord op de vraag of leerkrachten erkenning geven, zoals erkenning geven wordt gedeut in de contextuele theorie. Toch kunnen interactioneel *begrip claimen* en *begrip demonstreren* als uitingen van erkenning geven gebruikt worden. Door het herkennen van deze uitingen kan erkenning geven herkend worden in de transcripten. Om deze reden zijn deze interactionele begrippen verwerkt in het observatieschema (tabel 3.1).

⁸ Zie bijlage F: ‘erkenning geven’ voor de argumentatie waarom voor het nederlandse begrip ‘erkenning geven’ is gekozen voor zowel het engelse ‘to credit’ als ‘to acknowledge’.

⁹ Zie begrippenlijst voor de contextuele omschrijving van het begrip ‘zelfvalidatie’.

¹⁰ Zie begrippenlijst voor de contextuele omschrijving van het begrip ‘existentieel’.

3.3 Erkenning geven in gesprekken

In de contextuele theorie kunnen, zoals besproken in de vorige paragraaf, drie manieren van het inzetten van ‘erkenning’ door de professional worden onderscheiden. (1) Het uitnodigen van de ene partij tot het geven van erkenning aan de andere partij, (2) het geven van erkenning voor het onrecht dat een betrokken partij is aangedaan en (3) het geven van erkenning voor de gevende houding van een betrokken partij.

In deze paragraaf worden deze drie vormen en toepassing ervan in gesprekken verder uitgewerkt, waar mogelijk toegespitst op het onderwijs.

3.3.1 Het uitnodigen tot erkenning

De professional nodigt de betrokken partijen uit om openlijk erkenning aan de ander te geven voor de zorg en aandacht dat diegene biedt of heeft geboden. Het is hiermee de reactie op wat in werkelijkheid is geboden. Deze erkenning geeft niet alleen waarde aan de zorg en aandacht die is gegeven. De erkenning is op zichzelf een manier om de balans tussen geven en ontvangen te herstellen. Hieruit wordt duidelijk hoe belangrijk het is dat de erkenning wordt gegeven voor de betrokken partij zelf. De professional kan hiertoe uitnodigen door het benoemen van het geven van de andere partij en het stellen van vragen, zoals: “Hoor je dat het kind zijn best doet je prettig te laten voelen?” Hierdoor maakt hij de ouder bewust van het gevende gedrag van het kind dat achter ongewenst gedrag schuilgaat (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008) en nodigt hij de andere partij uit om woorden te geven aan, en zicht te geven op, hoe waardevol dit voor hen is.

3.3.2 Het geven van erkenning voor het geven door de professional

Het geven van erkenning heeft, zoals in de vorige alinea besproken, het meeste effect wanneer dit tussen familieleden gebeurt. De professional kan zijn eigen relationele context echter laten functioneren als gids om de betrokken partijen elkaar ter verantwoording te laten roepen voor hun balans van kredieten en schulden (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Erkenning geven door de professional is op deze manier didactisch van aard. Het is een gedragskeuze waardoor het kan leiden naar zelfvalidatie en gerechtigde aanspraak¹¹ van de betrokken partijen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Gerechtigde aanspraak binnen een relatie betekent dat de gevende partij verdienste verwerft. Ook al geldt deze gerechtigde aanspraak alleen in *die* relatie, toch zal dit ook in andere relaties resulteren in vrijer functioneren (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

¹¹ Zie begrippenlijst voor de contextuele omschrijving van het begrip ‘gerechtigde aanspraak’.

Als professional in het onderwijs is het van groot belang om rekening te houden met de plaats van het kind. Dit houdt in dat alles in werking moet worden gesteld om het kind bij het gesprek te betrekken, er achter te komen wat de bijdrage van het kind is en hem daar erkenning voor te geven. Dit wordt in het vervolg omschreven als: erkenning door het geven van eigenaarschap. De professional nodigt de ouders daarmee uit hetzelfde te doen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Op deze manier helpt het geven van erkenning aan de ouders uiteindelijk het kind. Dit geeft namelijk de ruimte aan het kind om de professional te volgen zonder deloyaal te zijn aan de ouders. Het stelt het kind gerust dat de professional hem niet zal vragen om zich aan zijn zijde te scharen, tegenover zijn ouders (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

3.3.3 Het geven van erkenning voor onrecht door de professional

Helaas blijft het geen professional bespaard ouders te ontmoeten die destructief reageren op hun kind. In deze situaties is de derde vorm van erkenning geven van belang: aandacht voor het onrecht dat de ouders is aangedaan. Door eerst erkenning te geven voor de zorgen en problemen van ouders beschermt de professional het kind voor een loyaliteitsconflict¹². De professional toont zich namelijk partijdig met de ouder, waardoor er voor het kind geen twee kanten ontstaan waar het tussen moet kiezen. Ook al zal dit niet direct het negatieve gedrag van de ouders richting het kind veranderen, toch kunnen er door het geven van erkenning manieren gevonden worden waarop de ouder gerechtigde aanspraak kan verwerven door het geven van zorg aan het kind (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Dit kan bereikt worden door het stellen van meerzijdig gerichte vragen: Wat hebben ouders aan hun problemen proberen te doen? Zaten zij als kind in situaties die nog meer van hen vroegen dan hun kind nu meemaakt? Bij wie konden ze toen terecht? (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Het stellen van deze vragen vermindert vijandigheid, geeft opening tot zelfonderzoek en stelt het kind gerust: deze volwassene zal het niet vragen om een kant te kiezen tegenover de ouder (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Ook in situaties waarin destructief gereageerd wordt op andere partijen dan het kind, heeft erkenning geven voor het slachtoffer zijn een helende invloed (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Door dit te doen, kiest de professional de kant van alle betrokkenen. Dit helpt de betrokkenen in hun geval om open te staan voor de waarheid van de ander (Van der Meijden, 2019).

3.4 Rapportgesprekken

Om het geven van erkenning specifiek toe te passen op rapportgesprekken is enige verdieping in deze specifieke gesprekken gewenst. Tijdens rapportgesprekken op SBO De Brug zijn beide leerkrachten, de leerling en één of beide ouders of verzorgers (in het vervolg ouders) aanwezig.

¹² Er wordt gesproken van een loyaliteitsconflict wanneer iemand gevangen zit tussen twee met elkaar wedijverende loyaliteitsobjecten (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

Het gesprek wordt, zoals het woord al zegt, gevoerd naar aanleiding van het rapport, dat de week ervoor is meegegeven. Hierdoor staat de ontwikkeling van de leerling centraal en worden de belangrijkste vorderingen en leerpunten besproken. Terwijl hierbij gevraagd wordt wat ouders en het kind vinden, worden de gesprekspunten geïnitieerd door de leerkrachten. Dit blijkt uit onderzoek in de meeste gevallen te gebeuren. Booijink (2007) concludeert dat er vooral informatieoverdracht van de school naar de ouder is. Ook uit de scriptie van Heijns (2007) blijkt dat leerkrachten voornamelijk aan het woord zijn: 59,9% tegenover 40,1% door de ouders. Müskens (2009) stelt dat er in totaal meer topics geïnitieerd werden door leerkrachten (67,6%) dan door ouders (32,4%). Onderzoeken naar institutionele gesprekken, waar het rapportgesprek onder valt, suggereren dat de leerkracht zichzelf hierdoor een machtspositie kan aanmeten. Dit kan, naast het innemen van het grootste gedeelte van de communicatie, gebeuren door het gebruik van specialistisch taalgebruik en het hebben van toegang tot toetsresultaten (McLure & Walker, 2000).

Naast het gevaar van de ongelijke machtspositie, blijkt uit onderzoek dat het ‘bespreken van de zorgen’ negatieve invloed heeft op de ouderbetrokkenheid (Lusse, 2013). In het kader hiervan probeert SBO De Brug over te gaan van het traditionele rapportgesprek, het samen doorlezen van het rapport, naar een voortgangsgesprek. Dit wordt in gang gezet door het rapport van te voren mee te geven. De opgenomen gesprekken waren de eerste keer dat dit gebeurde.

3.5 Manieren van het geven van erkenning in rapportgesprekken

Naar het tonen van begrip, zoals erkenning geven genoemd wordt in de conversatie analytische theorie, is onderzoek gedaan over de toepassing in het onderwijs (Müskens, 2009). Hierin is alleen specifiek ingegaan op het verschil tussen allochtone en autochtone ouders. Uit dit onderzoek kan opgemaakt worden dat leerkrachten gericht zijn op het overbrengen van informatie. Het gevaar dat hierin schuilt is het nemen van weinig ruimte voor de inbreng en het geven van ouders.

Er is weinig onderzoek gedaan naar geven van erkenning tijdens oudergesprekken in het onderwijs. Voor dit onderzoek zal de theorie voor hulpverleners toegepast worden op het onderwijs. Terwijl een leerkracht te maken heeft met dezelfde partijen en hun bijbehorende kenmerken als de gezinstherapeut, heeft de leerkracht een ander mandaat. Dat brengt de vraag naar boven welke onderdelen uit paragraaf 3.3 herkenbaar zijn in rapportgesprekken in het onderwijs, en op welke manier. Voor elk van de drie vormen van erkenning uit paragraaf 3.3 worden hieronder drie categorieën beschreven voor de wijze waarop deze erkenning in de praktijk kan worden vormgegeven (tabel 3.1).



Tabel 3.1 - Categorieën in manieren van erkenning geven

3.5.1 Het uitnodigen tot erkenning

De eerste categorie voor het uitnodigen tot erkenning is *non-verbaal*. Volgens Watzlawick, Beavin en Jackson (1973) is één van de aspecten van menselijke communicatie de ‘onmogelijkheid om niet te communiceren’. Hieruit blijkt dat alle uitingen, digitaal (verbaal) en analoog (non-verbaal), onder communicatie vallen (Willemse, 2015). Non-verbale communicatie kan onderverdeeld worden in vijf gebieden: gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte (Harper, Wiens & Matarazzo, 1978).

De tweede categorie bestaat uit het *indirect verbaal uitnodigen* van de betrokken partij om erkenning te geven aan de ander. De professional nodigt uit tot erkenning door verbaal te omschrijven wat de ander heeft gegeven aan oprechte zorg en aandacht (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

In de derde categorie, *direct verbaal uitnodigen*, behoren de directe uitnodigingen die de professional doet. Zoals: Hoor je dat het kind zijn best doet om jou prettig te laten voelen? (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

3.5.2 Het geven van erkenning voor het geven door de professional

In de eerste categorie vallen alle *non-verbale* manieren van erkenning geven door de professional voor het geven, zoals waarderend knikken, voorover gaan en aandachtig aankijken.

Onder de twee categorie, *direct erkenning geven*, vallen alle verbale reacties van de professional waaruit erkenning blijkt. Hierbij valt te denken aan reacties als: ‘mooi’, ‘dat is helpend wat je doet’, ‘wat een inzet’ en ‘dat heb je goed gedaan’.

Erkenning geven door te beschrijven met welke intenties de betrokken partij iets heeft gedaan, valt onder de derde categorie: *indirect erkenning geven*.

Therapist:	<i>Yes, I think I think that you 've helped your parents eh quite often</i>
Client:	<i>yes</i>
Therapist:	<i>to make it as as easy as possible for them hm?</i>
Client:	<i>that's right</i>

(Van der Meijden, 2019, p.110)

Door de intentie te beschrijven zet de professional het gedrag in een ander daglicht. Hierdoor nodigt hij de andere partij uit te zien dát er door dit gedrag gegeven wordt. Terwijl het woord ‘indirect’ suggereert dat de directe vorm meer impact zou hebben, is dat in deze situatie juist niet het geval. Het indirect geven van erkenning nodigt de andere partij namelijk sterker uit tot het geven van erkenning. Dit dient een dieper doel dan het geven van erkenning door de professional (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008, zie paragraaf 2.2.1).

Het geven van erkenning door de professional voor het geven heeft als laatste een vierde specifieke categorie voor de leerling: het geven van erkenning door het geven van eigenaarschap. Zoals besproken bevestigt dit de positie van de leerling (Boszormenyi-Nagy & Krasner, zie paragraaf 3.3.2).

3.5.3 Het geven van erkenning voor onrecht door de professional

Gedragingen van de professional waarbij *non-verbaal* erkenning wordt gegeven voor onrecht vallen in de eerste categorie. Zoals eerder beschreven kan de professional hierbij gebruik maken van de non-verbale communicatie in de vijf verschillende gebieden.

In de tweede categorie, *direct verbaal*, vallen de uitingen van de professional die het onrecht dat de partij heeft meegemaakt erkennen. Dit kan gedaan worden door te verwoorden dát het onrecht was of door te verwoorden hoe moeilijk het voor de partij moet zijn geweest.

Nagy: You pretty much had to struggle on your own. (Van der Meijden, 2019, p.83)

Bij de derde categorie, *indirect verbaal*, stelt de professional door middel van een meerzijdig partijdige houding vragen aan de getroffen partij. Door deze vragen bekrachtigt de professional niet alleen dát er onrecht heeft plaatsgevonden, maar ontstaan er ook openingen tot zelfonderzoek (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

<i>Therapist:</i>	<i>yes (1) I can imagine that it (.) hit you, and that it made you somewhat depressed</i>
<i>Client:</i>	<i>yes</i>
<i>Therapist:</i>	<i>and you have fought yourself out</i>

(Van der Meijden, 2019, p.110)

3.6 Observatieschema

De wijzen van erkenning geven die uit het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen, zijn schematisch weergegeven in het observatieschema (tabel 3.2). In het schema staan de manieren van erkenning geven uit tabel 3.1 verder uitgewerkt.

Aan code A ‘Het geven erkenning aan elkaar’ is de reactie van de ouder toegevoegd, om te kunnen analyseren of de uitnodiging van de leerkracht daadwerkelijk erkenning door de ouder tot gevolg heeft.

Code B ‘Het geven van erkenning door de professional voor het geven’ en code C ‘Het geven van erkenning door de professional voor het onrecht’ zijn opgesplitst in het geven van erkenning aan de leerling en het geven van erkenning aan de ouder.

A. Uitnodigen tot het geven van erkenning aan elkaar			
Gedragingen van de professional		Gedragingen van de betrokken partij	
A 1.1	Non-verbaal uitnodigen (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)	A 2. Geeft erkenning aan de andere partij	
A 1.2	Indirect verbaal ('Dus jij hebt dit gedaan om je ouders te helpen')	A 2.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)
A 1.3	Direct verbaal (geven benoemen en direct peilen van betekenis voor de ontvangende partij).	A 2.2	Verbaal instemmend ('inderdaad')
		A 2.3	Verbaal omschrijvend ('daar ben ik ook heel blij mee')
B. Het geven van erkenning door de professional voor het geven			
Aan het kind		Aan de ouders	
B 1.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)	B 2.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)
B 1.2	Verbaal, over het gedrag/product/proces ('goed gedaan')	B 2.2	Direct verbaal ('goed gedaan')
B 1.3	Verbaal, over het geven (omschrijven wat de partij geeft)	B 2.3	Indirect verbaal (omschrijven wat de partij geeft)
B 1.4	Erkenning door eigenaarschap		
C. Het geven van erkenning door de professional voor het onrecht			
Aan het kind		Aan de ouders	
C 1.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)	C 2.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)
C 1.2	Direct verbaal ('dat moet moeilijk geweest zijn')	C 2.2	Direct verbaal ('dat moet moeilijk geweest zijn')
C 1.3	Indirect verbaal ('je bent er doorheen gekomen', 'wie was jou daarbij tot steun?')	C 2.3	Indirect verbaal ('je bent er doorheen gekomen', 'wie was jou daarbij tot steun?')

Tabel 3.2 Observatieschema wijzen van erkenning geven

3.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk is beschreven wat er vanuit de theorie en eerder onderzoek bekend is over het geven van erkenning en over hoe deze vaardigheid ingezet kan worden tijdens oudergesprekken in het onderwijs. Zowel de contextuele als de conversatie analytische theorie geven een uitgebreide omschrijving van het geven van erkenning. In de omschrijving hiervan is in dit hoofdstuk de onderverdeling vanuit de contextuele theorie aangehouden: het uitnodigen tot het geven van erkenning aan elkaar en het geven van erkenning door de professional, voor zowel het geven als het ervaren van onrecht.

Naar het tonen van begrip, zoals erkenning geven genoemd wordt in de conversatie analytische theorie, is onderzoek gedaan over de toepassing in het onderwijs. Uit dit onderzoek kan opgemaakt worden dat leerkrachten gericht zijn op het overbrengen van informatie, met als gevaar het geven van weinig ruimte voor de inbreng en het geven van ouders.

Naar het geven van erkenning vanuit de contextuele theorie in het onderwijs is weinig onderzoek gedaan. Daarom is in dit hoofdstuk de theorie toegepast en geconcretiseerd op het onderwijs. Dit resulteert in een observatieschema waarin de gedragingen van alle betrokken partijen zijn weergegeven als het gaat om het geven van erkenning (tabel 3.2). Aan de hand van dit observatieschema kan in dit onderzoek het geven van erkenning bekeken worden in de gefilmde rapportgesprekken.

4 INZICHT IN HET GEVEN VAN ERKENNING

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staan de resultaten vanuit het empirische onderzoek centraal. Het hoofdstuk bevat de kernbevindingen vanuit de gefilmde rapportgesprekken, opgebouwd aan de hand van het observatieschema. Dit observatieschema is opgezet vanuit de contextuele theorie en beargumenteerd in hoofdstuk 3 (tabel 3.2). Op basis van dit observatieschema zijn de rapportgesprekken gelabeld. In bijlage D zijn alle codes uit het observatieschema gekoppeld aan de fragmenten uit de rapportgesprekken, weergegeven in regelnummers. In dit hoofdstuk worden fragmenten weergegeven onder vermelding van het nummer van het gesprek en het regelnummer. De transcripten zijn terug te vinden in het bronnenboek.

De rapportgesprekken zijn geanalyseerd aan de hand van dit observatieschema om een antwoord te geven op deelvraag 2: “Op welke wijze geven leerkrachten op SBO de Brug erkenning tijdens oudergesprekken?”. In paragraaf 4.2 wordt stilgestaan bij de wijze waarop leerkrachten ouders uitnodigen tot het geven van erkenning. Paragraaf 4.3 gaat over de wijze waarop leerkrachten erkenning geven voor het geven. In paragraaf 4.4 worden de wijzen voor het geven van erkenning voor het onrecht uitgewerkt.

4.2 Wijzen van uitnodigen tot erkenning

In deze paragraaf wordt ingegaan op de wijzen waarop leerkrachten ouders uitnodigen tot het geven van erkenning. Onder deze categorie vallen drie wijzen van uitnodigen tot erkenning: het non-verbaal uitnodigen, het indirect uitnodigen en het direct uitnodigen tot het geven van erkenning. Deze worden bekeken in subparagraaf 4.2.1. In subparagraaf 4.2.2 worden de wijzen waarop ouders daadwerkelijk erkenning geven aan hun kind bekeken.

4.2.1 Wijzen van uitnodigen

Non-verbaal. Het non-verbaal uitnodigen tot het geven van erkenning komt in de tien gesprekken maar één keer voor.

L2: [als je zelfs het woord (.) illustrator kan lezen.. Dat heeft ie ge[lezen ((gebaart naar J))
L: [o echt?
M: o wat goed=

(Gesprek 1.5 – Regel 99-102)

In dit voorbeeld wordt verbaal erkenning gegeven, en wordt de ouder door de non-verbale toevoeging van de leerkracht uitgenodigd om erkenning te geven voor het geven van de leerling.

Indirect verbaal. Op indirecte wijze worden ouders negen keer uitgenodigd om erkenning te geven. Op sommige momenten gebeurt dit door ouders specifiek te noemen.

L: (0,4) ja en dat is lastig hé. (.) en dat weten we dat weten papa en mama ook (.) en daar gaan we de komende tijd nog meer aan werken (.) °samen°

(Gesprek 1.1 – Regel 127-128)

Op andere momenten wordt een zin herhaald richting ouders zodat deze (nogmaals) wordt bevestigd.

Opvallend is dat zeven van de negen uitnodigingen tot het geven van erkenning uit de gesprekken van de onderbouw komen. Daarnaast valt het op dat de uitnodigingen tot erkenning gaan over de resultaten die de leerlingen hebben behaald. Het ‘geven’ van de leerling komt in de uitnodigingen niet naar voren, terwijl dit in de theorie wordt omschreven als het meest waardevol (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

M: goed

L: dat is vooral fijn hé

M: ja

(Gesprek 2.3 – Regel 211-213)

Direct verbaal. Onder direct verbaal vallen de vier momenten waarop leerkrachten ouders uitnodigen tot het geven van erkenning door het geven te benoemen en de ouder specifiek te vragen wat dit met hen doet.

L: =ja en daar zijn wij ook heel trots op J (.) en mama ook [denk ik

M: [en ik ook, dat had ik al gezegd

(Gesprek 1.5 – Regel 42-43)

Ook in deze vier fragmenten valt het op dat de leerkrachten vooral uitnodigen tot het geven van erkenning op het gebied van de resultaten van de leerling.

L: nou vertel eens aan je moeder. waar ben je goed in?

J: eh in eh spelling

M: zoho

J: eh in voetbal

M: ja

J: eh keepen met voetbal

M: ja

J: en in rekenen

M: ZO

(Gesprek 2.3 – Regel 73-81)

4.2.2 Wijzen van erkenning geven door ouders

Het daadwerkelijk geven van erkenning door ouders is opgedeeld in drie categorieën: non-verbaal, verbaal instemmend en verbaal omschrijvend.

Non-verbaal. Ouders geven op negen momenten non-verbaal erkenning aan hun kind.

- L: Is hij even tijd heeft dan pakt hij een blaadje en heb ik geen kind ((kijkt naar M)) aan hem (.) doe je heel goed ((richting T))
T: ja dan doe ik gewoon tutututuut ((maakt tekenbeweging))
((V haalt hand door T's haar))

(Gesprek 2.4 – Regel 337-341)

Verbaal instemmend. Ouders stemmen in deze categorie verbaal in met wat de leerkracht zegt over de leerling.

- L: nou kijk ((wijst op blad CITO)) dit heeft ie met rekenen gedaan
M: ZO ((kijkt naar J)) jeetje [man

(Gesprek 2.3 – Regel 133-134)

Ouders doen dit tijdens de gesprekken veertig keer. Opvallend is dat dit tien keer gebeurt in de onderbouw gesprekken en dertig keer in de middenbouw.

Verbaal omschrijvend. In deze categorie geven de ouders erkenning door te omschrijven wat de leerling doet en/of wat je daarvan vinden.

- L: ja wat dat betreft ben je echt een kanjer hé? Echt waar J, want wat ben jij een harde we::rker::.
M: ja je hebt echt goed je best gedaan↑

(Gesprek 1.5 – Regel 45-47)

Ouders doen dit achttien keer tijdens de gesprekken. Zowel de verbaal instemmende als de verbaal omschrijvende erkenning die ouders geven is in veel gevallen gericht op de resultaten die leerlingen behalen. Dit zou samen kunnen hangen met het feit dat de uitnodigen van leerkrachten tot het geven van erkenning ook op dit gebied gegeven worden. Wel is het opvallend dat ouders vaker erkenning geven dan dat ze daartoe worden uitgenodigd. Ze geven in totaal 67 keer erkenning, waarvan er maar 7 keer volgde op een uitnodiging van de leerkracht. Dit betekent tegelijk dat 7 uitnodigingen tot erkenning van de leerkracht niet worden beantwoord met het daadwerkelijk geven van erkenning door de ouder. Uit de fragmenten blijkt dus dat er ouders zijn die zonder uitnodiging erkenning geven aan de leerling. Het blijkt echter ook dat er ouders zijn die dit vrijwel niet doen (tabel 4.2).

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
Erkenning door de ouder aan de leerling	0	3	2	3	12	2	10	17	12	6

Tabel 4.2 – Het geven van erkenning door de ouder aan de leerling

4.3 Wijzen van het geven van erkenning door de leerkracht voor het ‘geven’

In deze paragraaf worden de wijzen waarop de leerkrachten erkenning geven voor het ‘geven’ besproken. Onder deze categorie vallen drie wijzen van erkenning: het non-verbaal, direct verbaal en indirect verbaal geven van erkenning. In subparagraaf 4.3.1 wordt bekeken hoe de leerkracht deze drie wijzen vormgeeft richting de leerling. In subparagraaf 4.3.2 wordt ditzelfde bekeken, maar dan richting de ouder.

4.3.1 Wijzen van erkenning voor het ‘geven’ van de leerling

Non-verbaal. Het non-verbaal geven van erkenning aan de leerling komt vier keer voor in de gesprekken. Het gaat in al deze gevallen gepaard met verbaal erkenning geven.

L: top. (1.0) Maar je mag heel trots zijn ((raakt schouder J aan))

(Gesprek 1.5 – Regel 139)

Indirect verbaal. Het geven van erkenning in de categorie ‘indirect verbaal’ bevat een groot aantal fragmenten. Daarom is ervoor gekozen om deze code op te delen in twee verschillende codes, zodat de inhoud van deze fragmenten beter geanalyseerd kan worden: indirect verbaal op het resultaat (B 1.2.1) en indirect verbaal op het handelen (B 1.2.2). Onder deze eerste code vallen éénnegentig fragmenten waarin leerkrachten erkenning geven op wat de leerling heeft behaald. Veel van deze fragmenten gaan over het rapport of behaalde scores.

L: ja, nou je mag hem ook gewoon thuis met papa en mama gewoon doorlezen, tis ook een hartstikke mooi rapport.

T: ja

L: he? want je hebt lezen al in groep 4 niveau. En spelling ook. Dat is dan nog wel wat lastiger maar je doet het wel

(Gesprek 1.2 – Regel 92-96)

Onder de andere code (B 1.2.2) vallen de 98 fragmenten waarin erkenning wordt gegeven op hoe de leerling heeft gehandeld. Er wordt in deze fragmenten erkenning gegeven voor de werkhouding, het gedrag of een specifieke stap die de leerling heeft gemaakt.

L: want je doet al zo:veel zelf (.) dat is echt jij vraagt echt niet te veel om hulp. Dus (.) daar zijn we echt voor

(Gesprek 2.2 – Regel 202-203)

Het grootste gedeelte van de fragmenten beschrijven niet specifiek waar de erkenning voor is.

L: ja (.) prima, zo moeten we het gewoon een beetje gaan oefenen hé want je kan echt hartstikke veel

(Gesprek 2.3 – Regel 229-230)

Opvallend is dat er twee gesprekken in de onderbouw zijn waarop geen of maar één fragment is waarin verbaal erkenning wordt gegeven op hoe de leerling heeft gehandeld. Daarnaast zijn er meerdere gesprekken met meer dan vijftien momenten waarop erkenning wordt gegeven op dit gebied.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
Voor het behaalde resultaat	4	13(4)	7(1)	4	8(2)	9	16	10	11	9(1)
Voor hoe is gehandeld	11	1	10(2)	0	18(6)	16	7	9	19	7

Tabel 4.2 – Aantal fragmenten code B 1.2 – Direct verbaal aan leerling

Ook al wordt er een aantal keer over hetzelfde onderwerp meerdere malen erkenning gegeven, toch is er een significant verschil tussen de aantallen van de verschillende gesprekken (zie tabel 4.2). Het aantal wordt verhoogd doordat de duo-leerkracht de erkenning die de leerkracht geeft herhaalt. In tabel 4.2 staat het aantal keer dat gebeurt tussen haakjes.

L: maar lekker zo doorgaan ((wrijft over J's rug)) hé?

L2: nou zeker=

(Gesprek 1.5 – Regel 192-193)

Direct verbaal. Onder de derde categorie vallen de fragmenten waarin de leerkracht de leerling erkenning geeft door het geven specifiek te benoemen. Dit wordt op één moment gedaan.

L: =kwam door de wind nee, dankjewel ((kijkt naar R)) Dat vind ik heel [fijn
M: [jaa de hele tijd
L: mn haar kammen, anders zat ik de hele avond voor schut (.) hé dank je jongen ((geeft high five aan R))

(Gesprek 1.1 – Regel 203-206)

Er is, specifiek voor de leerling, een vierde categorie. Leerkrachten geven de leerling in deze categorie erkenning door hen eigenaarschap te geven of het eigenaarschap van de leerling te benoemen. Dit gebeurt door de leerling keuze te geven, zoals met welke kleur hij zijn naam schrijft of aan welke doelen hij gaat werken. Daarnaast wordt benadrukt dat hij zijn rapport en en over hém gaat.

L: nee? Want dan gaan wij wel heel officieel gaan we even handtekening zetten, jij mag ook je naam eh in het rapport schrijven,
T: jeeh
L: jaha, het is jouw rapport.

(Gesprek 1.2 – Regel 204-207)

Dit doen de leerkrachten tijdens de rapportgesprekken 27 keer. Het valt op dat dit in de onderbouw dubbel zo vaak gedaan wordt vergeleken met de middenbouw.

4.3.2 Wijzen van erkenning voor het ‘geven’ van de ouder

Non-verbaal. Het non-verbaal geven van erkenning aan de ouder komt één keer voor.

L: o ((knikt en glimlacht naar moeder)) Ja maar dat vindt ik zelf ook wel leuk=
M: =hmhm

(Gesprek 1.1 – Regel 161-162)

Indirect verbaal. Het geven van erkenning in de categorie ‘indirect verbaal’ komt zeventien keer voor. Daarvan komt vier keer uit de onderbouw, en dertien keer uit de middenbouw. Dit is dus beduidend minder dan de fragmenten uit deze categorie aan leerlingen.

L2: jij mag gewoon niet meer van school af, dan missen we jouw moeder in de ouderraad
(Gesprek 2.3 – Regel 23)

Direct verbaal. Onder de derde categorie vallen de fragmenten waarin de leerkracht de ouder erkenning geeft door het geven specifiek te benoemen. Dit gebeurt twee keer. Beide keren gaan over de het feit dat beide ouders aanwezig waren.

L: leuk dat jullie samen komen
M: ja nou daarom s avonds anders:: lukt dat niet

(Gesprek 2.5 – Regel 421-422)

4.4 Wijzen van het geven van erkenning door de leerkracht voor het onrecht

In deze paragraaf worden de wijzen waarop de leerkrachten erkenning geven voor het onrecht besproken. Onder deze categorie vallen drie wijzen van erkenning geven: het non-verbaal, direct verbaal en indirect verbaal geven van erkenning. In subparagraaf 4.4.1 wordt beschreven hoe de leerkracht deze drie wijzen vormgeeft richting de leerling. In subparagraaf 4.4.2 wordt ditzelfde bekeken, maar dan richting de ouder.

4.4.1 Wijzen van erkenning aan de leerling voor het onrecht

Non-verbaal. Het non-verbaal geven van erkenning aan de leerling komt vier keer voor in de gesprekken. De erkenning wordt gegeven voor de moeite die de leerling ervaart of voor iets moeilijks wat hij heeft moeten doen.

S: soms weet ik het gewoon niet en dan denk ik zo van grr ((houdt met handen zijn hoofd vast))
((L knikt))
S: dan kan ik me niet meer beheersen
((L knikt))

(Gesprek 2.5 – Regel 139-143)

Indirect verbaal. Het geven van erkenning in de categorie ‘indirect verbaal’ bevat 25 fragmenten.

R: =het is wel een beetje lastig
L: ja het is even wennen

(Gesprek 1.1 – Regel 115-116)

Er zit een opmerkelijk verschil tussen het aantal fragmenten per gesprek. Opvallend is dat er in de gesprekken waar veel of juist weinig erkenning werd gegeven, dit ook de gesprekken zijn waar veel of juist weinig erkenning werd gegeven op het handelen (B1.2.2) (zie tabel 4.3).

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
Voor hoe is gehandeld	11	1	10	0	18	16	7	9	19	7
Voor het onrecht	4	2	5	1	2	2	1	1	4	3

Tabel 4.3 – Aantal fragmenten code B 1.2 – Direct verbaal aan leerling

Direct verbaal. Onder de derde categorie vallen de fragmenten waarin de leerkracht de leerling erkenning geeft door vanuit een meerzijdig partijdige houding vragen te stellen. Dit komt in de rapportgesprekken niet naar voren.

4.4.2 Wijzen van erkenning voor de ouder voor het onrecht

Non-verbaal. Het non-verbaal geven van erkenning aan de ouder voor het onrecht dat ze ondergaan of ondergingen komt niet voor in de fragmenten.

Indirect verbaal. Onder de derde categorie vallen zeventien fragmenten waarin de leerkracht de ouder verbaal erkenning geeft voor het onrecht dat ze hebben ondergaan.

M: ik had helemaal niks gezegd
V: de communicatie is dan ook weer eh ((grinnikt))
((M lacht))
L: ach dat gebeurt overal wel eens

(Gesprek 2.4 – Regel 446-449)

Direct verbaal. In deze categorie vallen de fragmenten waarin de leerkracht de ouder erkenning geeft door vanuit een meerzijdig partijdige houding vragen te stellen. Dit komt in de fragmenten niet naar voren.

5 DE LEERKRACHT OVER ERKENNING GEVEN

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal aan de hand van een analyse van de diepte-interviews een fundering worden aangebracht om in hoofdstuk 6 de vierde deelvraag te kunnen beantwoorden: “Welke handreikingen kunnen er gedaan worden om de vaardigheid van de leerkrachten om erkenning te geven te versterken?” Hiermee worden de analyses van de rapportgesprekken verdiept, aangezien doormiddel van de diepte-interviews de achterliggende vooronderstellingen van de leerkrachten kunnen worden meegenomen in de analyse.

In bijlage E staat het labelschema met daaraan gekoppeld de fragmenten uit de diepte-interviews, weergegeven in regelnummers. In dit hoofdstuk worden fragmenten weergegeven onder vermelding van het nummer van het interview en het regelnummer. De transcripten zijn terug te vinden in het bronnenboek.

De paragrafen in dit hoofdstuk zijn opgebouwd aan de hand van de kernlabels. In paragraaf 5.2 wordt het (on)bewust handelen van de leerkracht besproken. In paragraaf 5.3 komt het geven van erkenning naar voren. In paragraaf 5.4 gaat het over onderzoeken van het ‘geven’. In paragraaf 5.5 wordt de socialisatie van de leerkracht besproken. Ten slotte komen in paragraaf 5.6 de voornemens van de leerkracht op het gebied van erkenning geven naar voren.

5.2 (On)bewust handelen

Onder de eerste kernlabels vallen de fragmenten waarin de leerkrachten uitspraken doen over het al dan niet bewust zijn van hoe ze reageren op ouders en leerkrachten. Er wordt vijf keer aangegeven dat er bewust wordt gehandeld. Dit gaat voornamelijk over gedrag van de ouder of de leerling dat hen in eerdere gesprekken ook is opgevallen.

- I: nee en zou je het gewoon eh ben je er op zoon moment van bewust van dat dit gebeurt
 (.) want je noemde het eigenlijk van te voren al voordat we het gingen kijken

L3: ja ja daar ben ik me zeer van bewust daarom denk ik we gaan nog eens effe iets over
 die zelfstandigheid noemen ((klapt in handen))

(Interview 3 – Regel 209-212)

Er wordt vier keer gesproken over het niet bewust zijn van het eigen handelen. Hierover wordt gesproken in het reageren op ouders in algemene zin.

I: ja (.) en dat soort processen eh heb je dat door tijdens het gesprek=
L2: =nee nee ((lacht)) totaal niet

(Interview 2 – Regel 651-652)

5.3 Erkenning geven

Onder het label erkenning geven vallen alle fragmenten waarin de interviewer het begrip erkenning geven uitlegt en bij de leerkracht polst of het begrip begrepen is.

I: en want heb je moeder gezien, wat moeder doet tijdens het gesprek (.) tijdens die complimenten die je geeft
L2: ja wel lachen
I: hmhm
L2: em:: en be-amen (..) ja high five::

(Interview 2 – Regel 335-339)

Uit de fragmenten blijkt dat de leerkracht de uitleg begrijpt. Er wordt in de meeste gevallen naast begrip *geclaimd*, ook begrip *gedemonstreerd* (Koole, 2010).

I: ja en kun je haar daar ook kun je haar daar erkenning voor geven
L3: ja dat ja dat denk ik wel want dat is natuurlijk zij moet het allemaal in der eentje rooien

(Interview 3 – Regel 93-94)

De fragmenten van dit label hebben een sterke overlap met het volgende label: het ‘geven’ onderzoeken. Er is voor gekozen om deze labels te scheiden, omdat de leerkracht in de fragmenten onder dit label niet zélf het geven van de leerling of de ouder aandraagt. Er is uitleg of suggestie van de interviewer nodig, waardoor het geen duidelijk beeld geeft van de vaardigheden van de leerkracht.

I: ja (.) toch erkenning geven aan wat een kind wel doet of in ieder geval wel zijn best probeert te doen
L1: ja toch dat negatieve een positieve twist te geven

(Interview 1 – Regel 322-324)

De fragmenten die horen onder het sublabel ‘erkenning van het onrecht’ is hier een uitzondering op. De leerkrachten benoemen in deze fragmenten het onrecht dat ouders (hebben) ondergaan,

vaak zonder toespeling van de interviewer. Dit gebeurt alleen over de ouder, niet over de leerling.

L3: en haar man zit nu voor weken in zeeland voor een klus en die mag niet naar huis (.)
dus ze staat er helemaal alleen voor

(Interview 3 – 303-304)

5.4 Het ‘geven’ onderzoeken

Een vraag die naar voren kwam vanuit het analyseren van de rapportgesprekken is of de leerkracht zich bewust is van het geven van zowel de leerling als de ouder. Uit de interviews komt naar voren dat de leerkracht het geven van de ouder in meer situaties kan benoemen dan het geven van de leerling (tabel 5.1).

		L1	L2	L3
Het geven van de ouder onderzoeken	Leerkracht benoemt het geven	-	7	4
	Leerkracht kan het geven niet benoemen	1	4	12
Het geven van de leerling onderzoeken	Leerkracht benoemt het geven	2	-	1
	Leerkracht kan het geven niet benoemen	2	3	3

Tabel 5.1 – Aantal fragmenten al dan het geven kunnen benoemen

De leerkracht kan in deze gevallen het geven van de ouder of de leerling benoemen wanneer dit gevraagd wordt.

I: wat zou zijn vader proberen te geven door zo strak ehm eh
L2: ja ik denk gewoon in zijn ogen een stukje opvoeding
I: ja
L2: hij wil het beste voor T en hij is er van overtuigd wat ik ook wel een beetje onderschrijf hoor↓ dat T leert door straffen en belonen

(Interview 2 – Regel 426-430)

In tabel 5.1 komt ook naar voren dat de leerkracht het geven van de leerling of de ouder in ruim 60% van de gevallen niet kan benoemen. Het geven van de leerling kan zelfs in meer dan 70% van de gevallen niet worden benoemd.

- I: en hij gaat ook zodra jullie het dat is een ander stukje maar dan hebben jullie het over eh de moeilijker dingen van hem gaat ie opeens IK BEN AAN HET SCHRIJVEN ik weet niet wat hij zegt maar dit is mijn mooi handschrift hé dan gaat hij opeens gewoon doorheen gewoon lukraak dingen zeggen
- L3: echte een autist

(Interview 3 – Regel 838-842)

5.5 Socialisatie van de leerkracht

De socialisatie van de leerkracht is bevraagd in de interviews om achter de vooronderstellingen van de leerkracht te komen en te zien of deze invloed hebben op het geven van erkenning. Dit kernlabel is onderverdeeld in drie sublabels: erkenning in de eigen opvoeding (subparagraaf 5.5.1), de effecten van de eigen socialisatie op het geven van erkenning (subparagraaf 5.5.2) en de invloed van deze socialisatie op hoe de leerkracht het gesprek heeft ervaren (subparagraaf 5.5.3).

5.5.1 Erkenning in de eigen opvoeding

Twee van de drie leerkrachten spreekt over hoe erkenning werd gegeven in de opvoeding die ze zelf hebben genoten. Beide leerkrachten stellen dat de wijze van erkenning krijgen invloed heeft op de manier waarop ze nu zelf erkenning geven een zowel de ouder als de leerling.

- L1: (.) weet ik eigenlijk niet. Ik zit nu meer te bedenken wij zijn ook zo opgevoed.
- I: oke↑, vertel

(Interview 1 – Regel 331-3332)

De vier momenten waarop verteld wordt over de eigen opvoeding gaat het over aspecten van het erkenning geven die ze hebben meegekregen en die ze graag doorgeven aan de leerling of graag zien bij de ouder.

- L2: dus dat is ook een stukje wat ik meeneem
- I: ja en dat je ziet ook wel dat je dat dan toepast in in je groep of in wat je goed vindt van ouders=
- L2: =nou ja dat de ja omdat ik ook gewoon overtuigd ben van bepaalde dingen dat ik inderdaad ehm eh ehm als ik er echt volledig van overtuigd ben dat ik ook echt wel ver wil gaan met ouders dan (.) om iets te doorbreken

(Interview 2 – Regel 810-815)

5.5.2 Effecten van de eigen socialisatie

Tijdens de interviews uitten de leerkrachten hun gevoel over een aantal van de oudergesprekken. Het oudercontact, of dat specifieke oudergesprek, werd omschreven als prettig of juist moeilijk.

- L3: o ja:: ((zoekt het filmpje op)) O ja dit was bijzonder (.) zei ging toch helemaal in de contramine ik vond dit geen fijn gesprek=

(Interview 3 – Regel 475-476)

De leerkracht blijkt de eigen socialisatie te kunnen koppelen aan hoe oudercontact wordt ervaren. Uit de analyse van de rapportgesprekken kwam naar voren dat er een groot verschil zit tussen het aantal keer erkenning geven per gesprek. In tabel 5.2 is het positief ofwel negatief ervaren van het gesprek vergeleken met het aantal keer erkenning geven. Voor deze vergelijking is gekeken naar L2 en L3 aangezien deze leerkrachten de gespreksleiders waren.

	1.1 – L2	1.2 – L2	1.3 – L2	1.4 – L2	1.5 – L2	2.1 – L3	2.2 – L3	2.3 – L3	2.4 – L3	2.5 – L3
Positieve ervaring	x							x		
Negatieve ervaring				x					x	
Hoe vaak erkenning gegeven – Ouders	6	3	4	2	9	4	3	4	5	9

Tabel 5.2 – Aantal keer erkenning geven versus hoe ervaren de leerkracht het gesprek

Bij L2 lijkt er een verband te zijn tussen het positief ervaren van het gesprek en het geven van erkenning. L2 uit zich bewust van haar eigen irritatie.

L2: ik vin ouders echt hartstikke lief en aardig
 I: ja
 L2: eh maar ze zijn voor mijn gevoel te beschermend
 I: ja
 L2: naar [leerling] dus ik heb daar wel een soort mening over (.) en eh ja [leerling] is gewoon soms echt heel vervelend in de klas

(Interview 2 – Regel 667-672)

Bij L3 lijkt haar gevoel over het gesprek geen invloed te hebben op het aantal keer erkenning geven. L3 lijkt tijdens het gesprek dat ze moeilijk vindt ouders juist meer erkenning te geven voor het onrecht dat hun is aangedaan (tabel 5.3).

	2.1 – L3	2.2 – L3	2.3 – L3	2.4 – L3	2.5 – L3
Positieve ervaring			x		
Negatieve ervaring				x	
Hoe vaak erkenning gegeven voor onrecht – Ouders	1	1	0	3	1

Tabel 5.3 – Aantal keer erkenning geven versus hoe ervaarde de leerkracht het gesprek

Of de leerkracht het gesprek positief of negatief ervaart blijkt ook invloed te hebben op de mate waarin erkenning wordt gegeven aan de leerling (tabel 5.4).

	1.1 – L2	1.2 – L2	1.3 – L2	1.4 – L2	1.5 – L2	2.1 – L3	2.2 – L3	2.3 – L3	2.4 – L3	2.5 – L3
Positieve ervaring	x							x		
Negatieve ervaring				x					x	
Erkenning op het resultaat - leerling	4	13	7	4	8	9	17	10	11	9
Erkenning op het handelen - leerling	11	1	10	0	18	16	7	9	19	7

Tabel 5.4 – Aantal keer erkenning geven aan de leerling versus hoe ervaarde de leerkracht het gesprek

Ook aan de leerling lijkt L2 door de eigen ervaring minder erkenning te geven wanneer het gesprek als moeilijk wordt ervaren. Wanneer ze het als positief ervaart, wordt er meer erkenning gegeven op het handelen dan in de andere gesprekken. L3 lijkt ook aan de leerling juist meer erkenning te geven wanneer het gesprek als moeilijk wordt ervaren. De erkenning aan de leerling

wordt in dit gesprek echter gegeven over wat de leerling al goed doet, in plaats van op het geven achter het gedrag waar de zorg ligt.

Er lijkt geen vastgesteld gevolg te zijn van de eigen socialisatie op het geven van erkenning. Dát er een verband is met de eigen socialisatie kan wel worden vastgesteld.

5.6 Voornemens voor de toekomst

Alle leerkrachten stellen tijdens het interview eigen doelen op het gebied van erkenning geven. De voornemens kunnen worden ondergebracht onder een drietal sublabels: Het geven van de ouder of leerling gaan benoemen, als duo-leerkracht de ruimte nemen om het geven te zien en benoemen tijdens het gesprek, erkenning geven voor het onrecht dat ouders ondergaan. Alle drie deze voornemens worden twee of drie keer genoemd. In een aantal gevallen als algemeen voornemen, in sommige gevallen om specifiek toe te passen in contact met de besproken ouder.

- L2: nou dat is misschien (.) dat is wel een mooi gesprek om een keer te hebben en dat zie ik ook wel zitten om dat een keer

I: oke

L2: eh dan neem je ze der echt wel in mee inderdaad

(Interview 2 – Regel 739-742)

6 IN RELATIE TOT DE CONTEXTUELE THEORIE

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de analyses van het empirische materiaal vergeleken met de eerder behandelde contextuele theorie (hoofdstuk 3). Om dit te doen worden de bevindingen uit de rapportgesprekken gekoppeld aan de bevindingen uit de diepte-interviews. In dit hoofdstuk wordt hierdoor antwoord gegeven op deelvraag 3: “Hoe verhouden de resultaten van de analyse van het beeldmateriaal zich tot de contextuele theorie over erkenning?”

In paragraaf 6.2 wordt beschreven op welke wijze de impact van het geven van erkenning volgens de contextuele theorie, terug te vinden is in de rapportgesprekken. In paragraaf 6.3 wordt het geven van erkenning aan de ouder bekeken vanuit het oogpunt van de socialisatie van de leerkracht. In paragraaf 6.4 wordt ditzelfde gedaan voor de erkenning aan de leerling.

Aan de hand van deze analyse worden uiteindelijk in paragraaf 6.5 concrete handreiking voorgesteld waarmee antwoord wordt gegeven op deelvraag 4: “Welke handreikingen kunnen er gedaan worden om de vaardigheid van de leerkrachten om erkenning te geven te versterken?”.

6.2 De impact van de erkenning door de leerkracht volgens de contextuele theorie

De contextuele theorie beschrijft meerdere vormen van het geven van erkenning. Hierin wordt een opbouw beschreven in hoeveel impact erkenning heeft in het herstellen van de balans tussen geven en ontvangen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Zo heeft de erkenning die de ouder geeft meer impact dan die van de leerkracht, omdat de band tussen de ouder en het kind existentieel is en die met de leerkracht tijdelijk. Dit heeft als gevolg dat het uitnodigen tot het geven van erkenning (code A) meer impact heeft dan het geven van erkenning door de leerkracht (code B en C). Daarnaast zit er ook een opbouw in de impact die de wijze van erkenning geven heeft op de balans van geven en ontvangen in de erkenning die de leerkracht geeft (code B en C). Het specifiek omschrijven van het geven heeft meer impact dan een algemeen ‘goed gedaan’. Het benoemen van het geven is namelijk didactisch van aard en heeft als uiteindelijk doel wederom het uitnodigen tot het geven van erkenning door de betrokken partijen zelf. Hoe specifieker het geven wordt benoemd, des te groter is de kans op daadwerkelijke invloed op de balans tussen geven en ontvangen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

Uit de analyse blijkt dat de leerkrachten juist de vormen die minder impact hebben veelvuldiger toepassen. Het meerzijdig gericht partijdig bevragen van het geven of het omgaan met onrecht komt nauwelijks in de gesprekken naar voren. Wanneer er erkenning wordt gegeven voor het geven van de leerling, wordt dit vaker gedaan op het resultaat dat de leerling heeft geboekt, dan op het handelen dat nodig is om tot dit resultaat te komen. Ook de uitnodigingen

aan de ouder tot het geven van erkenning gaan in de meeste gevallen over de resultaten. Wanneer er erkenning wordt gegeven voor het handelen wordt dit maar in een aantal gevallen specifiek omschreven. Hierdoor blijft het in veel gevallen bij ‘goed gedaan’ of ‘wat een mooi rapport’.

Om te onderzoeken wat maakt dat de leerkrachten het geven niet specifiek benoemen is het ten eerste interessant of ze zich hier bewust van zijn. Leerkrachten blijken in de interviews het geven van de leerling moeilijk te kunnen benoemen. In meer dan 70 % van de voorbeelden tijdens de interviews kan de leerkracht het geven van de leerling niet benoemen. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten zich bewust zijn van hun reactie op het gedrag van ouders, maar alleen specifiek wanneer ze in eerdere gesprekken dit gedrag al hebben gezien en dus een patroon denken te herkennen. De leerkrachten zeggen zich verder onbewust te zijn van hun wijze van erkenning geven.

Dan is het ten tweede interessant om te kijken of ze na uitleg van het contextuele begrip erkenning geven, het geven van zowel de ouder als de leerling kunnen benoemen. De leerkrachten blijken de uitleg van het begrip erkenning te snappen. Ze kunnen spontaan het onrecht dat ouders overkomt benoemen. Het geven benoemen ze niet uit zichzelf. Uit de interviews blijkt dat de leerkracht het geven van de ouder in ruim 60 % van de gevallen niet benoemt. De leerkracht kan het geven van de leerling zelfs in ruim 70 % van de gevallen niet benoemen. Hier lijkt een belangrijke aanwijzing te worden gegeven voor het gebrek aan erkenning op het specifieke geven van de ouder en de leerling: de leerkracht is zich niet bewust van wat er wordt gegeven.

6.3 Erkenning aan de ouder en het verband met de socialisatie van de leerkracht

Naast de gradatie in het geven van erkenning, geeft de contextuele theorie ook argumenten op welke wijze het voor de leerling van belang is dat de leerkracht erkenning geeft aan de ouder. Het belangrijkste argument is, dat de leerkracht door erkenning te geven aan de ouder, het kind de ruimte krijgt om de leerkracht te volgen zonder deloyaal te zijn aan de ouder.

Uit de analyse van de rapportgesprekken blijkt dat de leerkracht beduidend minder erkenning geeft aan de ouder voor het ‘geven’, dan aan de leerling. Erkenning voor de moeite t in komt in totaal minder vaak voor dan erkenning voor het geven, maar erkenning voor de moeite wordt wel even vaak gegeven aan de ouder als aan de leerling. Er zit een groot verschil tussen de gesprekken als gekeken wordt naar het aantal keer erkenning geven. Om te zien of het aantal keer erkenning geven aan de ouder invloed heeft op het geven van erkenning door de ouder aan de leerling staan deze gegevens per gesprek in tabel 6.1.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
Erkenning aan de ouder	3	3	4	2	4	3	2	8	5	3
Erkenning van de ouder aan de leerling	0	3	2	3	12	2	10	17	13	6

Tabel 6.1 – Aantal keer erkenning geven aan de ouder versus aantal keer door de ouder aan de leerling

Uit deze tabel blijkt dat er geen directe link is tussen deze aantallen. Het aantal keer erkenning geven is hierin dus niet van belang. Dit sluit niet uit dat de wijze waarop erkenning wordt gegeven de ouder al dan niet stimuleert tot het geven van erkenning aan de leerling.

Een logische vraag die hierop volgt is wat maakt dat de leerkracht in het ene gesprek meer erkenning aan de ouder geeft dan in het andere gesprek. Uit de interviews blijkt dat de socialisatie van de leerkracht effect heeft op het aantal keer erkenning geven. Het blijkt dat de leerkracht in het gesprek dat vanuit zijn eigen socialisatie als moeilijk ervaren wordt, in een andere mate erkenning geeft dan in de andere gesprekken. Bij de één wordt er hierdoor minder erkenning gegeven, bij de ander wordt er meer erkenning gegeven specifiek voor het onrecht dat de ouder ondergaat.

Aangezien een belangrijk doel voor het geven van erkenning is dat het de ouder uiteindelijk uitnodigt om erkenning te geven aan de leerling, is in de analyse gekeken of er een verband is tussen de uitnodigingen van de leerkracht tot het geven van erkenning en het daadwerkelijk geven van erkenning door de ouder. Ouders geven in de rapportgesprekken veelvuldig en op veel verschillende wijzen erkenning aan hun kind. Dit doen ze in de meeste gevallen niet op uitnodiging van de leerkracht. Slechts in iets meer dan 10 % van de fragmenten waarin de ouder erkenning geeft, volgt dit op een uitnodiging van de leerkracht. Daar komt bij dat de helft van de uitnodigingen van de leerkracht onbeantwoord blijft. De uitnodigingen die beantwoord worden zijn specifiek geformuleerd en worden opgevolgd door ruimte voor de ouder om een reactie te geven. Dit laatste gebeurt door een stilte te laten vallen en/of de ouder aan te kijken. De ouder blijkt dus niet afhankelijk van de uitnodigingen van de leerkracht om erkenning te geven. Uit de analyse blijkt echter wel dat hier grote verschillen zitten tussen de ouders. Verschillende ouders geven uit zichzelf vrijwel geen erkenning. Hier zou een gepaste uitnodiging van de leerkracht een verschil kunnen maken.

6.4 Erkenning aan de leerling en het verband met de socialisatie van de leerkracht

Of het gesprek als makkelijk of moeilijk wordt ervaren, heeft ook invloed op de erkenning die wordt gegeven aan de leerling. Waar de contextuele theorie zoekt naar het geven van de leerling, ook in destructieve patronen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008), benoemt de leerkracht alleen het constructieve gedrag. In gesprek 2.4 komt dit bijvoorbeeld duidelijk naar voren. De

leerkracht ervaart dit gesprek als moeilijk. Vader wil dat de leerling zelfstandiger wordt. De leerkracht gaat ervan uit dat moeder dit ook wil. Doordat de leerkracht niet ziet wat de leerling aan moeder geeft door klein te blijven, geeft ze samen met vader erkenning op de zelfstandigheid die de leerling al wel laat zien. Door deze erkenning wordt het loyaliteitsconflict van de leerling versterkt (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Hieruit blijkt dat de wijze van erkenning geven, het oog hebben voor het ‘geven’ achter het gedrag, van groter belang is dan het aantal keer erkenning geven.

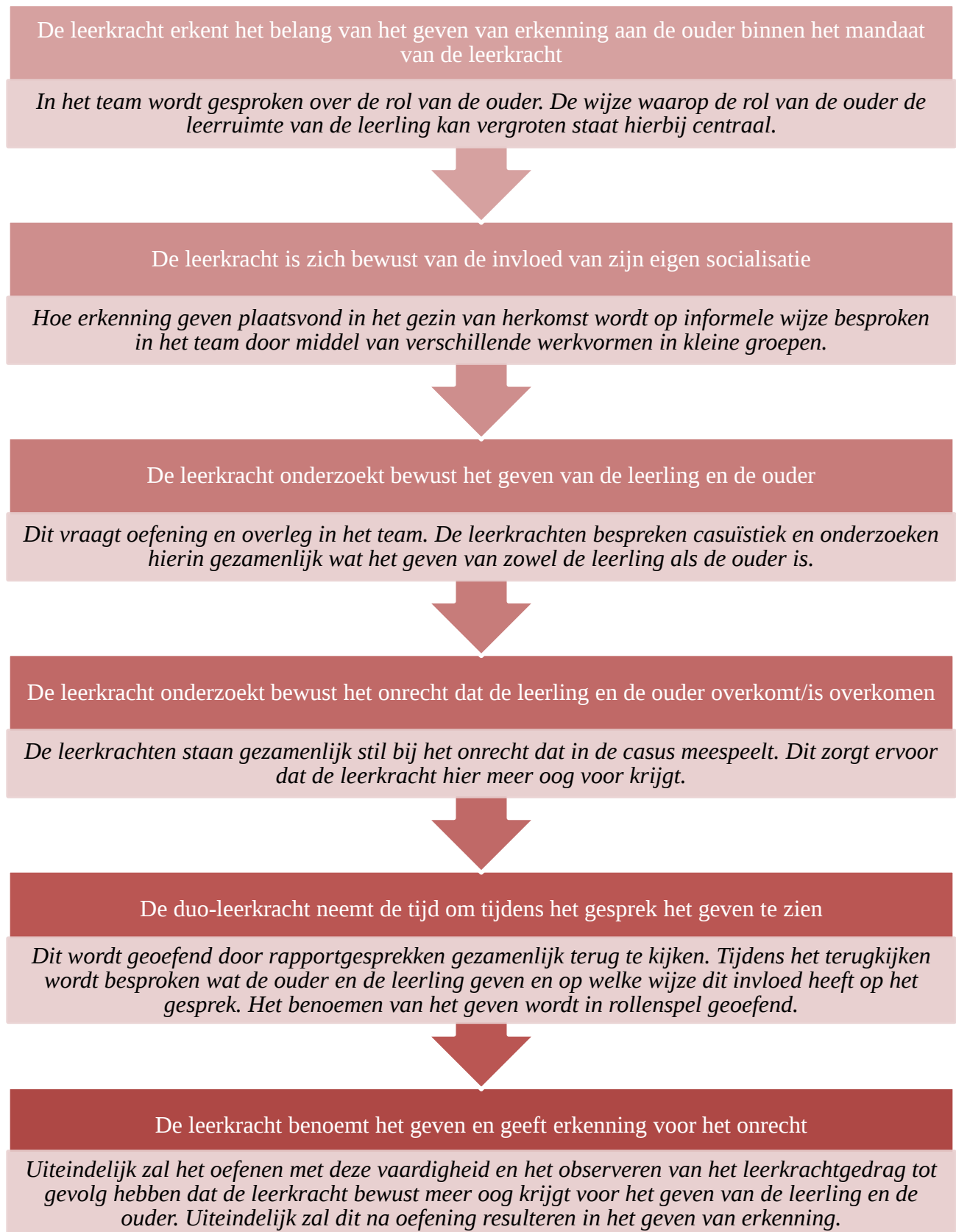
6.5 Handreikingen voor in de praktijk

De leerkrachten geven zelf een drietal voornemens aan die ze op het gebied van erkenning geven hebben na de interviews. Alle drie deze voornemens lijken, onderbouwd door deze analyse, zeer bruikbaar. In deze figuur 6.1 wordt de uitwerking van deze voornemens, aangevuld en onderbouwd vanuit de voorgaande analyse, weergegeven.



Figuur 6.1 – Handreikingen voor in de praktijk

Om deze handreikingen in de praktijk te brengen is teamleren van belang. Om deze redenen zijn in figuur 6.2 handreikingen gedaan voor het proces in het team.



Figuur 6.2 – Ondersteuning vanuit het team om de handreikingen in de praktijk te brengen

7 CONCLUSIE, REFLECTIE EN DISCUSSIE

7.1 Conclusie

Dit onderzoek beantwoordt de vraag: “Op welke wijze en in welke mate geven leerkrachten op SBO de Brug erkenning aan ouders en/of leerlingen tijdens oudergesprekken en welke handreikingen kunnen er vanuit de contextuele benadering gegeven worden om deze vaardigheid te versterken?”

In het eerste deel is door middel van literatuurstudie gebleken wat er al bekend is over erkenning geven en hoe deze vaardigheid kan worden ingezet tijdens rapportgesprekken in het onderwijs. Deze bevindingen zijn samengevat in een observatieschema.

In het tweede deel, het empirische deel, zijn aan de hand van dit observatieschema de rapportgesprekken beschreven. De wijzen waarop leerkrachten erkenning geven zijn hierdoor aan het licht gekomen. De interviews zijn aan de hand van kern- en sublabels uitgewerkt als toevoeging aan het empirische deel. Aan de hand van deze resultaten zijn de vooronderstellingen van de leerkrachten die invloed hebben op de wijzen van erkenning geven naar voren gekomen.

Uit het derde deel, waarin de gevonden resultaten gekoppeld zijn aan de theorie, blijkt dat leerkrachten onbewust een aantal wijzen van erkenning geven toepassen, maar dat de wijzen die het meeste impact hebben op de leerruimte van de leerling blijven liggen. Hier blijkt aan ten grondslag te liggen dat de leerkrachten het geven van de leerling en de ouder niet onderkennen en hierdoor onvoldoende of op de verkeerde aspecten erkenning geven. Deze inzichten hebben geleid tot de handreikingen aan leerkrachten en teams die beschreven staan in hoofdstuk 6. De handreikingen benadrukken het teambreed oefenen van de vaardigheid erkenning geven en het leren zien van het geven achter het gedrag van de ouder of de leerling.

7.2 Externe validiteit

De externe validiteit is groot, aangezien de werkelijke situatie zo min mogelijk is verstoord. Doordat werkelijke rapportgesprekken zijn opgenomen en niet slechts geobserveerd, geven de resultaten een generaliseerbaar beeld van de werkelijkheid.

De externe validiteit wordt echter negatief beïnvloed door de kleine schaal waarop het onderzoek is uitgevoerd. De resultaten tonen aan dat het geven van erkenning sterk afhankelijk is van de specifieke leerkracht. Dit zou kunnen resulteren in sterk wisselende uitkomsten als het onderzoek opnieuw wordt uitgevoerd. In paragraaf 7.4 wordt daarom beargumenteerd waarom het uitvoeren van dit onderzoek op grotere schaal een meerwaarde zou hebben, ook voor de externe validiteit van de conclusies.

7.3 Beperkingen

In hoofdstuk 2 zijn de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek onderbouwd. In dit onderzoek spelen een aantal beperkingen mee. Ten eerste is dit onderzoek kleinschalig. Hierdoor is er gekeken naar slechts twee verschillende klassen en drie verschillende leerkrachten. Door dit gegeven was het bijvoorbeeld niet mogelijk om de significante verschillen tussen het geven van erkenning in de verschillende groepen verder te analyseren en terug te leiden tot bijvoorbeeld de leeftijd van de leerlingen of het gedrag van de specifieke leerkracht.

Ten tweede speelde het gebrek aan voorkennis van de leerkracht een belemmerende rol in het onderzoeken van de vooronderstellingen van de leerkracht. Dit had namelijk tot gevolg dat een groot gedeelte van het interview gebruikt werd om de begrippen uit te leggen en vast te stellen of deze begrippen werden begrepen. Hierdoor ontstaat een negatief beeld van de mogelijkheid van de leerkrachten om het geven van de leerling en de ouder te zien. Terwijl het niet kunnen benoemen van het geven zo kort na uitleg te hebben gekregen over wat dit ‘geven’ volgens de contextuele benadering inhoud, niet betekent dat de leerkracht dit geven niet kan benoemen of in de praktijk niet ziet.

7.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Als eerste aanbeveling blijkt uit dit onderzoek dat het geven van erkenning tijdens oudergesprekken van belang is. Tijdens de literatuurstudie kwam echter naar voren dat er weinig tot geen onderzoek is gedaan naar het geven van erkenning tijdens oudergesprekken in het onderwijs. Hier zou wetenschappelijk onderzoek naar kunnen worden gedaan vanuit de contextuele theorie, maar ook vanuit andere theoretische benaderingen, zoals vanuit de zorgethiek benadering, de presentie benadering of de interactie benadering.

Hieruit volgt de tweede aanbeveling betreft het op grotere schaal uitvoeren van dit onderzoek. Ten eerste zouden op die manier de vooronderstellingen van de leerkrachten, de effecten op het geven van erkenning van ouders en het verschil tussen verschillende leeftijdscategorieën beter in beeld gebracht worden. Ten tweede zou bij een schaalvergroting gekeken kunnen worden naar andere oudergesprekken dan enkel de rapportgesprekken. Hierdoor zou het effect van het bespreken van het rapport op de wijze waarop erkenning wordt gegeven kunnen worden onderzocht. Als laatste wordt in de aanleiding van dit onderzoek gesteld dat de ouder-leerkracht relatie in het SBO verschilt van die in het regulier onderwijs. Wanneer dit onderzoek op grotere schaal wordt uitgevoerd zou het geven van erkenning door leerkrachten in het SBO vergeleken kunnen worden met het geven van erkenning door leerkrachten uit het regulier onderwijs.

De derde aanbeveling betreft het onderzoeken van op welke wijze leerkrachten een beter beeld kunnen krijgen van het geven van de leerling en de ouder. Heeft het beter zicht hebben op het geven van de ouder of de leerling een positief effect op het geven van erkenning door de leerkracht?

De vierde aanbeveling voor verder onderzoek is het onderzoeken van de reacties van de leerling en de ouder op de erkenning die de leerkracht geeft. Blijkt uit deze reactie dat de driehoek tussen de ouder, de leerling en de school wordt versterkt? Welke wijze van erkenning geven roept hierin positieve reacties van de ouder en de leerling op?

Uit dit onderzoek blijkt dat de socialisatie van de leerkracht effect heeft op de wijze van erkenning geven. Er is verder onderzoek nodig wat dit effect precies is en op welke wijze de invloed van de eigen socialisatie ten positieve kan worden ingezet in de oudergesprekken.

Als laatste is het aan te bevelen om te onderzoeken of het uitvoeren van de handreikingen genoemd in hoofdstuk 6 invloed hebben op het geven van erkenning door de leerkrachten. Een belangrijke vraag hierin is of leerkrachten er in slagen om, na het opvolgen van de handreikingen, lukt om het geven van de ouder of de leerling te benoemen. Hierin is het van belang dat wordt meegenomen dat het voeren van oudergesprekken één van de taken van de leerkracht is. Het is niet de enige of zelfs belangrijkste taak, zoals bij een therapeut het geval is. Dit heeft invloed op het besteden van tijd aan het aanleren van de genoemde vaardigheden. Daarnaast benadrukt dit gegeven het belang van het tijdig doorverwijzen van ouders en leerlingen door de leerkracht. Dit verwijsgedrag zou in vervolg onderzoek meegenomen kunnen worden.

LITERATUURLIJST

- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, & Teunissen, J. (2013). *Basisboek: Kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Bakker, J.T.A., Denessen, E J.P.G., Dennissen, M.H.J., & Oolbekkink-Marchand, H.W. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Behavioural Science Institute, Radboud Docenten Academie & Radboud Universiteit Nijmegen.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 227-241.
- Booijink, M. (2007). *Terug naar de basis: Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Boszormenyi-Nagy, I. (2009). *Grondbeginselen van de contextuele benadering* (3e druk). Haarlem: De Toorts.
- Boszormenyi-Nagy, I. & Krasner, B. (2008). *Tussen geven en nemen* (5e druk). Haarlem: De Toorts.
- Denessen, E., & Raket, L. (2016). Houdingen van leerkrachten ten aanzien van ouders en hun emoties, reacties en gevoelens van competentie bij verschillende uitingen van ouderbetrokkenheid: een casus specifieke analyse. *Pedagogiek*, 12(3), 45-265.
- Doom, S. (2017). *What are the lives experiences of parents regarding special education services decisions for their children and and their interactions with school officials?* (Dissertation). New York: Adelphi University.
- Eck, P. van, & Rietdijk, S. (2017). *Keuzevrijheid van ouders van kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte binnen passend onderwijs*. Utrecht / Rotterdam: Oberon / CED-Groep.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005.

- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Flinkeveugel, L., Eenshuistra, R. (2017). Zo vergroot je ouderbetrokkenheid in het speciaal onderwijs. *Kind en adolescent praktijk*, 16(2).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Harper, R. G., Wiens, A. N. & Matarazzo, J. D. (1978). *Nonverbal communication: The state of the art*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Harris, J. (2016). *Analyzing the dropout phenomenon : A qualitative study on the lived early school experiences of students with learning disabilities and its impact on high school completion*. Los Angeles: University of California.
- Heijns, D. (2007). *Vertel mij wat ik wil horen. Een explorerend onderzoek naar de rol van verwachtingen en evaluaties van ouders en leerkrachten bij oudergesprekken* (Scriptie). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Herweijer, L., & Vogels, R. & Andriessen, I. (2013). *Samen scholen: Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: SCP.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Brissie, J.S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. & Hughes, D. (2008). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at school entry. *Early Childhood Educ Journal*, 35(5), 479-485.
- Kassenberg, A., & Petri, D. (2015). *Competenties van leerkrachten in het samenwerken met ouders: een literatuurstudie*. Leiden: ORD.
- Koole, T. (2010). *Displays of Epistemic Access: Student Responses to teacher explanations*. Utrecht: Institute of Linguistics OTS Utrecht University.
- Ledoux, G., Linden, C. van der, Stege, H. van der, Hoeven, J. van der, Eck, P. van & Exalto, R. (2019). *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs: Onderzoek over de werking van zorgplicht, werken met ontwikkelingsperspectieven en de positie van ouders in*

- passend onderwijs*. Amsterdam / Rotterdam / Utrecht: Kohnstamm Instituut / CED Groep / Oberon.
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van, Smeets, E. (2012) *Cool Speciaal: Inhoudelijk rapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen: Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Lusse, M., & Diender, A. (2014). *Samenwerken aan schoolsucces*. Bussum: Coutinho.
- Marzano, R., Pickering, D. & Pollock, J. (2009). *Wat werkt in de klas: Research in actie*. Vlis-singen: Bazalt.
- McLure, M. & Walker, B. M. (2000). Disenchanted Evenings: the social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5-25.
- Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a fo-cus on the position of illiterate parents. *Journal of European Teacher Education Network*, 6(2010), 144-157.
- Michielsen, M. (2014). Misverstanden omtrent het contextuele denken en valkuilen in de contextuele praktijk. In: B. Hendriks, W. van Klaveren & R. Knip (Reds.), *Het contextuele gedachtegoed: verleden, heden en toekomst verbonden* (pp. 42-47). Den Haag: Koninklijke Bibliotheek.
- Ministerie Jeugd & Gezin. (2010). *Ouders als partners: Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in in-teraction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542-552.
- Müskens, M. (2009). *Tien minuten: Conversatieanalytisch onderzoek naar interactie in rapportgesprekken met allochtone ouders* (Dissertation). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Noordegraaf, M., Schep, E. & Koole, T. (2018). Toegepaste conversatieanalyse. *Kwalon*, 23(2), 6-15.
- Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de, & Schulpten, Y. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas: de leerkracht doet ertoe!* Leuven: Acco.

- Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3), 495-505.
- Rosenthal R & Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Van den Belt, T. (2018). *Goed werkgeverschap en goed werknemerschap: Ethiek van bedrijfscultuur, leiderschap en arbeidsrelaties*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Van der Meijden, J. (2019). *Where Hope Resides: A Qualitative Study of the Contextual Theory and Therapy of Ivan Boszormenyi-Nagy and its Applicability or Therapy and Social Work* (Dissertation). Utrecht: University of Humanistic Studies.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communications*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Willemse, J. (2015) *Anders kijken: theorie en praktijk van systeembenadering*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

BIJLAGEN

BIJLAGE A. TOESTEMMINGSVERKLARING RESPONDENTEN

Toestemmingsverklaring ouder/verzorger en leerkracht



Hierbij verklaar ik mee te willen werken aan het onderzoek 'HET GEVEN VAN ERKENNING IN OUDERGESPREKKEN', dat door Marije Quartel van SBO de Brug Vianen uitgevoerd zal worden. Ik geef toestemming voor het maken van een geluids- en beeldopname van het gesprek. Deze opname wordt door Marije gebruikt voor het analyseren van het leerkrachtgedrag, getranscribeerd en daarna verwijderd.

Ik heb de 'Toelichting onderzoek' ontvangen en begrepen.

Dit document bestaat uit drie pagina's en wordt in tweevoud ondertekend; één exemplaar voor de ouder en één exemplaar voor SBO de Brug.

Ondergetekende

Naam:

Datum:

Handtekening:

Verklaring Marije Quartel



Ik verklaar hierbij dat de anonimiteit en privacy van de hierboven genoemde persoon te allen tijde gewaarborgd is en dat het onderzoeksmateriaal niet voor andere doeleinden zal worden gebruikt dan voor het onderzoek 'HET GEVEN VAN ERKENNING IN OUDERGESPREKKEN'.

Ik zie erop toe dat eventuele andere betrokkenen bij dit onderzoek op gelijke zorgvuldige wijze met het materiaal zullen omgaan.

Het onderzoeksmateriaal is eigendom van SBO de Brug Vianen.

Ondergetekende

Naam: Marije Quartel-Daniëls

Datum:

Handtekening:



Toelichting onderzoek

Onderzoek

Er worden diverse gesprekken gefilmd bij twee leerkrachten. Deze gesprekken worden geanalyseerd. Deze analyse kan bijdragen aan onze professionele ontwikkeling, om de kwaliteit van onze school te kunnen waarborgen.

Respondenten

Het is de respondenten in elke fase van het onderzoek toegestaan om zonder opgaaf van reden de samenwerking te beëindigen.

Onderzoeker

Marije Quartel verzorgt de geluids- en beeldopname. Zij zal niet aanwezig zijn bij het gesprek. Eventuele collega's die betrokken worden bij het onderzoek zijn gehouden aan dezelfde afspraken als voornoemde onderzoeker en dienen dezelfde verklaring te ondertekenen. Het algehele uitgangspunt is dat dit onderzoek de respondenten niet mag schaden.

Data

De verkregen data worden gebruikt voor verder onderzoek; voor de analyse en het schrijven van aanbevelingen. Tijdens het transcriberen van de data worden de namen gefingeerd en mogelijk herkenbare elementen veranderd. De anonimisering vindt op een dergelijke manier plaats dat de data niet terug te herleiden zijn naar de namen van de respondenten. De audio-opnames worden na het transcriberen vernietigd, vóór februari 2021. De audio-opnames zijn niet bestemd voor publiek gebruik, tenzij anders op schriftelijke wijze overeen wordt gekomen.

BIJLAGE B. TRANSCRIPTIE CONVENTIES

Voor het betrouwbaar transcriberen van de opnamen is gebruik gemaakt van de transcriptie conventies die zijn ontwikkeld door Jefferson (Mazeland, 2003).

Gespreksorganisatorische relaties

(0,6)	Een stilte met een duur van het aantal aangegeven secondes
(.)	Een stilte korter dan 0,2 seconde
tekst= =tekst2	Er is geen waarneembare stilte tussen de beurten (van een andere of dezelfde spreker
Spr[eker1] [sprek]er2	Spreker 1 en spreker 2 produceren gelijktijdig

Prosodie

.	De punt wijst op een dalend intonatieverloop
,	De komma wijst op een licht stijgend intonatieverloop
?	Het vraagteken wijst op een sterk stijgende intonatie
!	Een uitroepteken wijst op een uitingsdeel met een uitroepachtige prosodie
↑	Toonbeweging omhoog voor de duur van één lettergreep of binnen een lettergreep
↓	Toonbeweging omlaag voor de duur van één lettergreep of binnen een lettergreep
<u>Accent</u>	De onderstreepte lettergreep of klank is geaccentueerd
Re::kken	De desbetreffende (mede-)klinker is langer dan ‘normaal’ voor deze spreker
LUID	De tekst wordt relatief luid uitgesproken
°zacht°	Relatief zacht uitgesproken uitingsdeel
afbre-	De spreker houdt plotseling op
>	De tekst die volgt wordt relatief sneller uitgesproken (afsluiten: <)
<	De tekst die volgt wordt relatief langzamer uitgesproken (afsluiten: >)

Geluidsproductie

lhachehnd	H's duiden op lachend uitgesproken lettergrepen.
krakerig	Krakerig
((snuift))	karakterisering van een non-verbale activiteit

Transcriptieproblemen

()	De spreker is niet verstaanbaar, lengte is inschatting van gemiste lettergrepen
[Leerling]	De oorspronkelijke naam is vervangen door een formeel en inhoudelijk vergelijkbare vorm (in verband met anonimiseren van de opname)
<i>Cursief</i>	Stukken tekst die worden voorgelezen uit het rapport
Inspringen	Wanneer de tekst ingesprongen wordt weergegeven, dan wordt er gepraat tijdens het kijken van een filmfragment

BIJLAGE C. INTERVIEW INSTRUCTIE EN TOPICLIJST

<i>Introductie</i>	- De tijdsduur van het interview: circa 45 minuten; - Een korte omschrijving van de inhoud; - De anonimiteit van de respondent benadrukken.	
<i>Fragment terugkijken</i>	Fragment bekijken waarin leerkracht erkenning geeft. Aan de hand van dit fragment het begrip erkenning vanuit de contextuele theorie toelichten. Interview 1: Opname 2.2: 02:05-03:35 Interview 2: Opname 1.2: 41:29-42:30 Interview 3: Opname 2.3: 5:45-6:15	
<i>Fragment terugkijken</i>	Fragment terugkijken waar kansen liggen om (meer/anders) erkenning te geven. Interview 1: Opname 2.4: 13:30-14:30 Interview 2: Opname 1.3: 1:15-3:14 Interview 3: Opname 2.4: 6:00-9:30	
Topiclijst	<i>Vragen</i>	<i>Doorvragen</i>
<i>Onderliggende overtuiging achterhalen</i>	Wat valt je op?	Hoe denk je dat dit komt?
	Wat probeert de ouder/het kind te geven?	Geef je hier erkenning voor?
	Wat valt je op aan je eigen gedrag?	Wat was je redenering om het zo aan te pakken? Op welke wijze heeft de specifieke situatie invloed op jouw manier van erkenning geven?
<i>Socialisatie van de leerkracht achterhalen</i>	Wat zegt jouw manier van erkenning geven in deze situatie over jezelf?	Wat zegt dit over je eigen socialisatie? Hoe heb je zelf vroeger erkenning ontvangen? Welke invloed heeft dit op de wijze waarop je erkenning geeft in oudergesprekken?
<i>Handreikingen toetsen aan passendheid in de praktijk</i>	Wat zou je weer doen?	
	Zou je iets anders doen nu je terugkijkt?	Wat zou je anders doen?

	Wat zou je (daarmee) willen bereiken?	Welk effect denk je dat dit zal hebben?
<i>Afronding</i>	Het bedanken van de respondent en het benadrukken van het waarborgen van de privacy.	

Tabel C.1 - Interviewinstructie

BIJLAGE D. LABELSCHEMA RAPPORTGESPREKKEN

D.1 Gegevens respondenten

	R1.1	R1.2	R1.3	R1.4	R1.5	R2.1	R2.2	R2.3	R2.4	R2.5
Leerling aanwezig	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Moeder aanwezig	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Vader aanwezig		x		x	x				x	x
Duo leerkracht aanwezig		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Basisschoolgroep	3/4	3/4	3/4	3/4	3/4	5/6	5/6	5/6	5/6	5/6
Broertje/zusje aanwezig			x			x				

D.2 Observatieschema wijzen van erkenning geven

A. Uitnodigen tot het geven van erkenning aan elkaar			
Gedragingen van de professional		Gedragingen van de betrokken partij	
A 1.1	Non-verbaal uitnodigen (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)	A 2. Geeft erkenning aan de andere partij	
A 1.2	Indirect verbaal (‘Dus jij hebt dit gedaan om je ouders te helpen’)	A 2.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)
A 1.3	Direct verbaal (geven benoemen en direct peilen van betekenis voor de ontvangende partij).	A 2.2	Verbaal instemmend (‘inderdaad’)
		A 2.3	Verbaal omschrijvend (‘daar ben ik ook heel blij mee’)
B. Het geven van erkenning door de professional voor het geven			
Aan het kind		Aan de ouders	
B 1.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)	B 2.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)
B 1.2	Verbaal, over het gedrag/product/proces (‘goed gedaan’)	B 2.2	Direct verbaal (‘goed gedaan’)
B 1.3	Verbaal, over het geven (omschrijven wat de partij geeft)	B 2.3	Indirect verbaal (omschrijven wat de partij geeft)
B 1.4	Erkenning door eigenaarschap		
C. Het geven van erkenning door de professional voor het onrecht			
Aan het kind		Aan de ouders	
C 1.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)	C 2.1	Non-verbaal (gezichtsuitdrukking, non-verbale stemgeluiden, bewegingen, houdingen en het gebruik van ruimte)
C 1.2	Direct verbaal (‘dat moet moeilijk geweest zijn’)	C 2.2	Direct verbaal (‘dat moet moeilijk geweest zijn’)
C 1.3	Indirect verbaal (‘je bent er doorheen gekomen’, ‘wie was jou daarbij tot steun?’)	C 2.3	Indirect verbaal (‘je bent er doorheen gekomen’, ‘wie was jou daarbij tot steun?’)

D.3 Rapportgesprekken | Onderbouw

	Gesprek 1.1 Regels: 301	Gesprek 1.2 Regels: 256	Gesprek 1.3 Regels: 183	Gesprek 1.4 Regels: 132	Gesprek 1.5 Regels: 228	Totaal Onderbouw
A 1.1 Non-verbaal uitnodigen	-	-	-	-	99	-
A 1.2 Indirect verbaal	127, 192, 228		37		99, 103, 198	-
A 1.3 Direct verbaal						
	-	-	-	-	42	-
A 2.1 non-verbaal	-	100	65	42, 44	-	4
A 2.2 verbaal instemmend	-	102	65	86	43, 49, 102, 104, 163, 185, 201	10
A 2.3 verbaal omschrijvend	-	32	-	-	19, 47, 142, 183, 188	5
B 1.1 Non-verbaal	205	-	-	-	139, 192	3
B 1.2.1 Op het resultaat	118, 159, 161, 175	25, 26, 92, 95, 98, 99, 101, 107, 109, 110, 110, 114, 245	62, 64, 79, 89, 143, 144, 162	30, 33, 41, 43	85, 86, 87, 88, 89, 90, 97, 99	36
B 1.2.2 Op het handelen	64, 67, 69, 138, 140, 144, 172, 186, 188, 203, 208	79	23, 39, 66, 67, 73, 75, 76, 79, 138, 145	-	40, 45, 48, 50, 50, 51, 51, 52, 139, 141, 161, 162, 166, 167, 168, 169, 192, 193	40
B 1.3	205	-	-	-	-	1

Indirect verbaal						
B 2.1 Non-verbaal - ouders	161	-	-	-	-	1
B 2.2 Direct verbaal – ouders	-	-	25	80, 90	186	4
B 2.3 Indirect verbaal - ouders	-	-	-	4	-	1
C 1.1 Non-verbaal	-	-	46	-	-	1
C 1.2 Direct verbaal	49, 83, 115, 120,	95, 168	43, 73, 91, 92, 135	39	8, 151	14
C 1.3 Indirect verbaal	-	-	-	-	-	0
C 2.1 Non-verbaal - ouders	-	-	-	-	-	0
C 2.2 Direct verbaal - ouders	6, 30	9, 20, 21	10, 10, 41	-	214, 222, 224	11
C 2.3 Indirect verbaal - ouders	-	-	-	-	-	0
Geeft erkenning door eigenaarschap	44, 51, 53, 214, 225	67, 107, 204, 207, 210, 214	33, 134, 160, 162	20	93, 110, 153	19
Totaal	30	27 (let op, veel echo van L2 (zie nummers na elkaar)	34 (let op, veel echo van L2 (zie nummers na elkaar)	12	53 (let op, veel echo van L2 (zie nummers na elkaar)	

D.4 Rapportgesprekken | Middenbouw

	Gesprek 2.1 Regels: 206	Gesprek 2.2 Regels: 315	Gesprek 2.3 Regels: 303	Gesprek 2.4 Regels: 451	Gesprek 2.5 Regels: 423	Totaal Middenbouw
A 1.1 Non-verbaal uitnodigen	-	-	-	-	-	0

A 1.2 Indirect verbaal	-	70	212	-	-	2
A 1.3 Direct verbaal	183	-	73, 133	-	-	3
A 2.1 non-verbaal	-	-	75, 180	62, 166, 341, 347	-	6
A 2.2 verbaal instemmend	153, 185	62, 145, 248, 250, 252	77, 79, 81, 107, 122, 134, 160, 187, 211, 213, 221	61, 321, 322, 348, 350, 362, 364, 374	55, 134, 170, 217	30
A 2.3 verbaal omschrijvend	-	60, 168, 192, 235, 239	89, 208, 223, 233	325	242, 352	12
B 1.1 Non-verbaal	27	-	-	-	-	1
B 1.2.1 Op het resultaat	8, 30, 48, 62, 66, 94, 122, 123, 156	61, 73, 74, 75, 81, 81, 93, 140, 144, 167, 169, 238, 240, 247, 249, 251	105, 108, 109, 111, 119, 135, 145, 158, 178, 184	11, 19, 33, 33, 49, 60, 73, 320, 360, 437, 441	67, 88, 183, 219, 230, 243, 305, 311, 397	55
B 1.2.2 Op het handelen	16, 30, 31, 33, 42, 43, 44, 53, 124, 125, 126, 133, 134, 138, 156, 187	68, 70, 70, 195, 202, 216, 221	85, 89, 200, 209, 214, 216, 219, 224, 229	29, 92, 93, 96, 98, 106, 108 158, 160, 162, 165, 269, 273, 275, 278, 293, 338, 383, 386	31, 52, 159, 160,161, 216, 239	58
B 1.3 Indirect verbaal	-	-	-	-	-	0
B 2.1 Non-verbaal - ouders	-	-	-	-	-	0
B 2.2 Direct verbaal - ouders	21, 178	215	22, 23, 174, 226, 229, 267, 269, 272	237	285	13

B 2.3 Indirect verbaal - ouders	-	-	-	441	421	2
C 1.1 Non-verbaal	6	-	-	-	141, 143	3
C 1.2 Direct verbaal	69, 175	47	263	54, 80, 82, 425	171, 239, 303	11
C 1.3 Indirect verbaal	-	-	-	-	-	0
C 2.1 Non-verbaal - ouders	-	-	-	-	-	0
C 2.2 Direct verbaal - ouders	81	1	-	201, 423, 449	8	6
C 2.3 Indirect verbaal - ouders	-	-	-	-	-	0
Geeft erkenning door eigenaarschap	15, 142	50	58	304	121, 137, 280	8
Totaal	37	38	49	53	33	

BIJLAGE E. LABELSCHEMA INTERVIEWS

E.1 Gegevens respondenten

	L1	L2	L3
Ervaringsjaren als leerkracht	<10	>20	10-20
Basisschoolgroep	5/6	3/4	5/6
Gesprekleider tijdens de gesprekken	Nee	Ja	Ja
Aantal gesprekken gefilmd	5	5	5
Aantal regels interview	417	951	955

E.2 KERNLABEL 1 | (On)bewust handelen

SUBLABELS	L1	L2	L3
Onbewust	59	651	62, 741, 765
Bewust	222	572, 654	209

E.3 KERNLABEL 2 | Erkenning geven

SUBLABELS		L1	L2	L3
Ouder	Erkenning geven	84, 90, 126	433	644
	Erkenning van de moeite	103, 292	481	83, 93, 272, 297 348, 652, 679
	Positieve effecten	96	335, 490, 580	-
Leerling	Erkenning geven	28, 37, 66, 278, 317	470	-
	Erkenning van de moeite	-	-	-
	Positieve effecten	106	-	-

E.4 KERNLABEL 3 | Het ‘geven’ onderzoeken

SUBLABELS		L1	L2	L3
Het geven van de ouder onderzoeken	Leerkracht benoemt het geven	-	307, 311, 366, 422, 510, 555, 610	316, 526, 676, 714
	Leerkracht kan het geven niet benoemen	204	562, 596, 626, 713	75, 86, 197, 346, 360, 393, 502, 548, 577, 717, 724, 899
Het geven van de leerling onderzoeken	Leerkracht benoemt het geven	254, 285	-	831
	Leerkracht kan het geven niet benoemen	211, 240	264, 538, 552	464, 530, 619

E.5 KERNLABEL 4 | Socialisatie van de leerkracht

SUBLABELS		L1	L2	L3
Wijze van erkenning in de eigen opvoeding		331, 362	774, 871	-
Eigen socialisatie heeft effect op:	Welk contact als makkelijker wordt ervaren	-	658, 743, 845	254, 797
	Welk contact als moeilijker wordt ervaren	-	196,811	276, 306, 804
Hoe leerkracht het gesprek ervaarde:	Moeilijk	166, 175	-	475
	Fijn		-	148

E.6 KERNLABEL 5 | Voornemens voor de toekomst

SUBLABELS	L1	L2	L3
Het geven gaan benoemen	-	735	217, 872
Als duo-leerkracht deze processen benoemen tijdens het gesprek	232, 286	900	-
Erkenning geven voor de moeiten van ouders	-	-	660, 736

BIJLAGE F. BELANGRIJKE BEGRIPPEN

Dialoog	De term dialoog gaat in de contextuele theorie verder dan slechts een voordurende open uitwisseling tussen partners. Het gaat om het herstellen of in stand houden van een balans, waarin gelijkkelijk rekening wordt gehouden met elkaars rechten en behoeften (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).
Erkenning geven	In de contextuele theorie gaat erkenning geven over het openlijk en rechtstreeks erkennen van de verdienste die iemand toekomt vanwege de aangeboden zorg of aandacht (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008). Voor ‘erkenning geven’ gebruikt Nagy afwisselend ‘erkenning’ (to acknowledge) en ‘krediet’ geven (to credit). In sommige gedeelten lijkt Nagy (2008) de begrippen door elkaar te gebruiken met vrijwel dezelfde betekenis: <i>“Het volwassen vermogen kleine kinderen ‘lief te hebben’ moet een automatische vanzelfsprekende erkenning inhouden van de zorgende kenmerken van het kind.”</i> en op dezelfde pagina: <i>“Vaak is daarom een globaal krediet geven aan de intrinsieke zorg van het kind voor het welzijn van het gezin, de beste mogelijkheid voor de ouder om zowel zijn of haar persoonlijke waarde en gerechtigde aanspraak te valideren als de belangstelling aan te moedigen van het kind voor het verwerven van recht (...)”</i> (p.98). Op enkele momenten gebruikt hij de woorden echter naast elkaar, waardoor hij een aparte betekenis suggereert: <i>“Het kan het echtpaar echter op de lange duur blijvend ten goede komen wanneer het de ethische implicaties van deze lasten onder ogen ziet en wanneer het erkenning en krediet geeft aan familieleden die het grootste gedeelte van de last dragen.”</i> (p.396). Aangezien Nagy en Krasner beide begrippen samenvoegen in hun begripsomschrijving, zullen beide termen in dit onderzoek aangeduidt worden met ‘erkenning geven’.
Existentieel	Het begrip existentieel wordt in de contextuele theorie gebruikt voor het aanduiden van de aangeboren band tussen de generaties (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).
Gerechtigde aanspraak	Gerechtigde aanspraak binnen een relatie betekent dat de gevende partij verdienste verwerft. Dit kan zowel constructief zijn, het resultaat van voordurend zorg dragen, als destructief, het resultaat van weigeren zorg te dragen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

Geven	Geven bekeken vanuit de contextuele theorie gaat over de zorg of aandacht die geboden wordt. Deze zorg kan openlijk zijn, maar ook schuilgaan achter ogenschijnlijk destructief gedrag (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).
Meerzijdige partijdigheid	Ook wel ‘veelzijdig gerichte partijdigheid’, is de belangrijkste methode en attitude in de contextuele theorie. Het vraagt een attitude van de professional waarin hij of zij aanspreekbaar is voor alle betrokkenen die door de interventies getroffen kunnen worden. De professional kiest hierdoor in de praktijk afwisselend partij voor elke deelnemer, ook al is deze niet aanwezig in het gesprek (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).
SBO de Brug	Op SBO de Brug in Vianen bevinden zich ongeveer 85 basisschoolleerlingen met leerproblemen (een intelligentiequotiënt tussen de 55 en 80) en gedragsproblemen (uiteenlopend van ASS problematiek tot ADHD en ODD).
Zelfvalidatie	Zelfvalidatie staat voor het proces waarin de waarde van het zelf wordt vastgezet en vergroot (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2008).

BIJLAGE G. DANKWOORD

Allereerst wil ik u als lezer bedanken voor het lezen van dit onderzoek. In dit onderzoek heb ik willen aantonen dat het van belang is om het geven van zowel de leerling als de ouder te zien en dit geven met erkenning te waarderen.

Hierbij wil ik alle ouders bedanken van wie ik het rapportgesprek mocht filmen. Dank aan de leerkrachten, die mij door het filmen mee lieten kijken in hun werkpraktijk en door de interviews open deelden wat hun vooronderstellingen zijn.

Daarnaast wil ik mijn begeleider, Tom van den Belt, bedanken voor het meedenken, de opbouwende feedback en de motivering om door te zetten. Ik wil mijn familie bedanken voor het geven van tijd om mij op dit onderzoek te richten. En bovenal ben ik mijn man, Rick, dankbaar voor alle hulp, tijd en steun.

Marije Quartel